BRUNA ASSEM SASSO

educação
desenvolvimento
pensamento
linguagem oral
língua escrita

Jean Piaget

PENSAMENTO, LINGUAGEM E LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

PROCESSOS E CONSTRUÇÕES ANÁLOGOS

Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética: processos e construções análogos

Bruna Assem Sasso

PENSAMENTO, LINGUAGEM E LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

processos e construções análogos

BRUNA ASSEM SASSO

PENSAMENTO, LINGUAGEM E LÍNGUA ESCRITA SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

processos e construções análogos

BRUNA ASSEM SASSO

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

Arte de capa: Junior Santos

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

S252p

Sasso, Bruna Assem.
Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética: processos e construções análogos / Bruna Assem Sasso. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
164 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-009-9 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-009-9
1. Escrita. 2. Construtivismo (Educação). 3. Psicolinguística. 4. Aprendizagem. 5. Educação. I. Título.
CDD 372.41

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

Jeremias 1:
4 - Assim veio a mim a palavra do SENHOR, dizendo:
5 - Antes que eu te formasse no ventre te conheci, e antes que saísses da madre, te santifiquei; às nações te dei por profeta.
6 – Então, disse eu: Ah, Senhor DEUS! Eis que não sei falar; porque sou uma criança.
7 - Mas o SENHOR respondeu: Não diga que é muito jovem, mas vá e fale com as pessoas a quem eu o enviar e diga tudo o que eu mandar.

"(...) Pois a boca fala do que o coração está cheio." (Lucas 6:45c)

Dedico esse livro ao mestre, amigo e querido professor Adrián.
Em forma de gratidão pela paciência, sapiência e tempos dedicados a mim,
na árdua jornada de construções e reconstruções de minha formação
conceptual, acadêmica, profissional e humana.

PREFÁCIO

Como justificar a importância do presente trabalho, realizado por Bruna Sasso, sob a minha orientação?

Essa pergunta remete a outras e a história nos pode ajudar a colocar os acontecimentos que se sucederam na sua verdadeira dimensão. Nós nos referimos a acontecimentos que se sucederam após a publicação da obra "Psicogênese da Língua Escrita", de Emília Ferreiro (1984). Essa obra não mudou nada, mas incomodou muito, nas décadas de oitenta e noventa, o sistema de ensino tradicional da língua escrita e os críticos do pensamento de Jean Piaget.

O leitor poderá, com justiça, se perguntar: por que, após três décadas da introdução das pesquisas de Emília Ferreiro na realidade educativa brasileira, vem hoje a público um livro sobre um tema relacionado à construção do conhecimento da língua escrita? Noutras palavras: Por que hoje vem a ser objeto de estudo um pensamento aparentemente esgotado e ultrapassado no ensino da língua escrita? Por que insistir, de novo, nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, se métodos renovados de ensino tradicional se mostram superiores, do ponto de vista da simplicidade e eficácia prática, como é o caso do Método Fônico?

É um dado histórico verídico que a introdução do pensamento de Piaget e de Emília Ferreiro na escola brasileira, sobre a aprendizagem da

língua escrita, foi feita de modo impositivo, sem a necessária preparação da escola e dos educadores para a mudança de concepção teórica e metodológica. Diante dessa nova realidade exigida, muitos professores aderiram passivamente à psicogênese da língua escrita, sem o mínimo conhecimento dos seus princípios e instrumentos de ação. O desafio foi recebido como imperativo de aplicar um "novo método de ensino". Então, o resultado não podia ser diferente: um verdadeiro descalabro público.

Diante disso, os críticos e adversários de Piaget e do construtivismo os responsabilizaram pelo fracasso, sem perceber que, agindo desse modo, estavam "jogando a água suja junto com a criança".

Esses críticos não observaram, com a necessária prudência e isenção cientifica, que o erro se encontrava na atitude precipitada da sua implementação e não na teoria que o sustentava. Não perceberam que tal aventura tinha como base um projeto pedagógico inconsistente, sem bases materiais de ação, para substituir um sistema secularmente estabelecido e consagrado por outro que apenas começava a ser sonhado.

O maior erro daqueles que promoveram a introdução da aprendizagem da língua escrita sob a base das pesquisas de Emília Ferreiro foi considerar as descobertas dessa autora como um método de ensino e não simplesmente como um elemento importante para a reflexão e debate e para a construção coletiva de um ensino democrático alternativo. A psicogênese da língua escrita foi considerada, erradamente, como uma alternativa pedagógica acabada que poderia substituir facilmente os métodos tradicionais de ensino da língua escrita.

Outro erro capital foi interpretar as pesquisas de Emília Ferreiro (1984) como uma estratégia de ensino-aprendizagem fundada na percepção dos educandos, nos moldes dos métodos tradicionais. As

pesquisas de Ferreiro evidenciaram que a aquisição inteligente da língua escrita se produz pela ação conceitual da criança, sujeito do conhecimento, o que é uma coisa completamente diferente do uso da percepção que exige apenas ações reprodutivas e não criativas. Hoje sabemos, melhor do que antes, que os métodos tradicionais, os assim chamados sintéticos e analíticos, têm como suporte a "atividade" perceptual do aluno que, longe de integrar e compor as relações observadas, apenas os justapõe e reproduz mecanicamente. Oposta a essa atividade, a atividade conceptual do sujeito consiste em assimilar (integrar) os dados da experiência num sistema de relações (relações de diferenças, relações de parte e todo, relações inferenciais e de generalizações construtivas, etc.) e não em reproduzir, mecanicamente, os dados observados (associacionismo). Assim, o contraponto das pesquisas de Ferreiro aos métodos tradicionais é de natureza essencialmente epistemológica.

Outro erro capital da divulgação das pesquisas de Ferreiro foi interpretar os níveis de organização linguística adquirida pela criança como sucessão natural ou obrigatória de estruturas previamente existentes e não como sistemas de composição construídos pelo sujeito e que se sucedem em função de autênticos e difíceis esforços de reconstrução conceptual. Possivelmente por isso, em muitos lugares, ainda fica o legado da psicogênese da escrita como parâmetro de avaliação das competências linguísticas e não como processo construtivo e reconstrutivo. Assim, a mesma interpretação reducionista dada aos níveis da inteligência descoberta por Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal) foi também dada aos níveis de organização da língua escrita: estruturas pré-formadas que se manifestam sucessivamente. Desse modo, ficou fácil exterminar a teoria psicogenética da construção da

escrita e impossibilitar a criação de uma pedagogia capaz de promover aprendizagem inteligente dos saberes.

Como se sabe, o sistema alfabético de escrita, na concepção de Ferreiro, é resultado de longo e difícil processo de sucessivas reorganizações e reconstruções por parte do sujeito do conhecimento, em função de uma interação radical entre este sujeito e o mundo da cultura letrada, entre sujeitos que se tornam progressivamente escritores e leitores.

Foi esse desafio de esclarecer os erros de interpretação e de aprofundar a análise sobre as dimensões de um processo complexo que nos motivou a orientar a pesquisa que agora apresentamos. A academia e a pesquisa científica devem enfrentar esse desafio, evitar novos erros e outorgar bases seguras a novos projetos que visem tratar as crianças como sujeitos de conhecimentos e, desse modo, democratizar, com elas e não para elas, o ensino e a escola.

Já nas nossas primeiras produções intelectuais (1995), soubemos que Emília Ferreiro, a partir do arcabouço conceptual piagetiano, evidenciou que a capacidade de escrever e ler da criança não era um ato de reprodução perceptiva e mecânica de códigos, mas, pelo contrário, um ato de construção de um conhecimento de natureza conceptual. Ela defendeu que a escrita alfabética deveria ser entendida como um objeto de conhecimento cultural, que possui leis e propriedades singulares, construídas historicamente por diferentes civilizações. Compreendemos que a escrita alfabética não foi um resultado da invenção de algum iluminado, mas, sim, produto de um longo processo construtivo de civilizações. Do mesmo modo, entendemos que as crianças aprendem e produzem sistemas de interpretação a partir da troca e comunicação com outros leitores e escritores.

O trabalho que hoje apresentamos trata de esclarecer uma temática nem sempre debatida na academia brasileira: a natureza singular da construção do conhecimento no campo da cultura, como é o saber escrever e ler, em relação com outro conhecimento de natureza social e individual: a linguagem oral. O conhecimento dessa relação é imprescindível para compreender a singularidade da aquisição da língua escrita e para entender a importância do mecanismo da tomada de consciência no seu processo de aquisição. O conhecimento da língua escrita é análogo – não idêntico – ao conhecimento do mundo real, mas para isso acontecer o sujeito já conta com a contribuição de um conhecimento prévio, que pratica cotidianamente: o conhecimento da sua língua oral. Essa língua – na sua organização sintática e gramatical – não está ausente na aprendizagem da língua escrita.

Esse fato deveria ser levado em conta no ensino e aprendizagem da língua escrita. Por isso, torna-se legítima a pergunta que Bruna se faz: qual a relação entre conhecimento da língua materna e a língua escrita na aprendizagem da cultura linguística?

Quando entendermos melhor essas relações, teremos melhores condições de construir um sistema pedagógico, onde as crianças, adolescentes ou adultos, consigam exercer a condição humana de serem sujeitos ativos do conhecimento e consigam garantir, desse modo, serem verdadeiros criadores da cultura, de serem leitores e escritores do mundo. Do contrário, cairemos em novas armadilhas metódicas e tecnicistas, com o risco de continuarmos de produzir adultos analfabetos ou sujeitos que sabem decodificar a mecânica da língua escrita, mas não conseguem ler e escrever o mundo; enfim, de serem homens e mulheres objetos da ação de outros supostamente letrados, de serem alienados e alienadas.

Almejamos que as análises feitas neste trabalho conduzam ao esclarecimento do valor e sentido das descobertas de Emília Ferreiro. Além disso, gostaríamos que a presente pesquisa contribua e outorgue bases mais seguras para a construção coletiva de um projeto pedagógico do ensino da língua escrita, na perspectiva da construção conceitual de sujeitos do conhecimento e de uma educação democrática e libertária.

Maringá, 30/09/2020.
Adrián Oscar Dongo Montoya

INICIANDO O DIÁLOGO...

Em 2005, quando eu cursava a oitava série do Ensino Fundamental, minha mamãe passou no vestibular, para o curso de Pedagogia, em uma faculdade de minha cidade – a saber, Garça/SP. Não obstante no final do segundo ano de sua graduação ter que abandonar o curso devido a problemas particulares, cheguei acompanhá-la na primeira semana de aula e presenciei, em algumas disciplinas, as apresentações tanto da ementa das matérias e propostas pedagógicas, como dos professores e dos alunos.

Recordo-me que, ao professor questionar sobre a pretensão dos alunos em cursar a referida licenciatura um deles se justificou e prosseguiu dizendo: “(...) e depois gostaria de dar prosseguimento à carreira acadêmica, fazer mestrado, doutorado, etc.”. Mas... Mestrado? Doutorado? Carreira acadêmica? O que era isso tudo? Dantes, nunca havia pensado em – e mal sabia o significado de – eles.

Quando criança queria ser professora! Adorava brincar de *escolinha* e imitar os meus referenciais realizando exatamente o que faziam com e para nós educandos – as paredes da casa de minha avó que digam, com as marcas de corações radiantes (com a minha inicial dentro, ou melhor, a da professora) e de parabenizações, elogios, etc.

Depois veio o apreço por Engenharia Cartográfica, Engenharia Biotecnológica, Odontologia; Medicina Veterinária; Medicina. Ah! Medicina! Esta última foi a que me acompanhou por mais tempo; até o

Ensino Médio, quando me encantei também por Farmácia e fiquei *dividida* por elas.

Em 2007 prestei, pela primeira vez, o vestibular da Vunesp, como treineiro, para o curso de Farmácia (UNESP – Campus de Araraquara); e, na metade de 2008, prestei o vestibular para a mesma faculdade que minha mamãe frequentou – supramencionada –, na qual passei em primeiro lugar, o que me possibilitava escolher por qualquer curso que nele obteria bolsa integral. Ao final de 2008, então, prestei os vestibulares da Unicamp, para as opções de Farmácia e Pedagogia, e da Vunesp, Pedagogia.

Para quem peregrinava somente pelas áreas das ciências exatas e biológicas, escolher "logo" pedagogia? Sim, Pedagogia! Mas, por quê?

Quando eu cursava o segundo ano do Ensino Médio, um de meus professores passou no vestibular para o curso de Pedagogia na FFC (UNESP – Campus de Marília), o qual seria sua quarta graduação, e falava muito bem do corpo docente e da excelência de tal licenciatura em nosso país. Isso tudo fez com que eu novamente despertasse e voltasse a traçar ideais para a minha vida nesse aspecto ("humanístico"). E fora, justamente, minha imersão nesse universo (acadêmico) que além de, a todo instante, provocar-me desequilíbrios afetivos, cognitivos e morais, os quais fizeram com que me desenvolvesse em todos esses âmbitos, também constitui e aguça a minha atual formação.

Ao apresentar meu Trabalho de Conclusão de Curso – intitulado como "A linguagem egocêntrica em Vigotski e Piaget: representações de professoras e implicações educacionais", o qual fora orientado pela doutora Alessandra de Morais Shimizu e financiado pelo Programa de Bolsa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) –, e concluir minha graduação em licenciatura plena em

Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, hoje tenho certeza de que quanto mais eu conheço, mais eu preciso conhecer, pois aumenta minha consciência do pouco que sei e do quanto preciso conhecer.

Além disso, partindo da referência de que o trabalho científico começa com a necessidade particular do pesquisador para focalizar no seu objeto de pesquisa, a pretensão deste estudo se deve, principalmente, à minha necessidade enquanto pesquisadora e professora em compreender – descrevendo, identificando, analisando (e, quiçá interpretando) – as relações entre alguns aspectos da teoria sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Isto também se deve a, antes mesmo de concluir minha licenciatura, eu sempre ter *temor* de pegar uma turma dos primeiros anos do ensino fundamental, por causa, principalmente, das exigências em relação à alfabetização. Outrossim, o fato de na própria graduação ter tido contato com diversas críticas, especialmente ligadas aos métodos de ensino da leitura e da escrita com os pequeninos, levava-me a pensar: "e se eu não conseguir ou se eu não for capaz de superar isso? E se os meus alunos não aprenderem a ler e a escrever? Na verdade, afinal, como alfabetizar?".

Minhas leituras e influências intelectuais exerciam sobre mim um sentimento de responsabilidade que "não me deixavam" agir de certas formas e/ou reproduzir modelos que eram fortes em minha existência e, de certa forma, enraizavam o meu saber prático. E de que forma, então, os meus outros saberes (sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, por exemplo) poderiam subsidiar minha compreensão e meu trabalho enquanto professora para a aprendizagem da língua escrita pela criança?

Diante disto, neste momento da minha formação (no momento histórico em que eu estou vivendo), a minha necessidade como pessoa, como professora, como profissional e pesquisadora se sustentava em buscar traçar novas relações entre a teoria e a prática pedagógica.

Até porque, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, no qual a alfabetização ocorre de forma sistematizada e intencional, naturalmente, ela já domina de forma apropriada a linguagem em sua forma oral (isto é, sabe falar fluente e estruturalmente sem problemas), mas não sabe, na maioria das vezes, escrever. A pretensão deste estudo se dá, portanto, em buscar saber o que vai fazer com que a criança que já sabe falar, aprenda a ler e a escrever.

Alguns fatos, que procurarei explicitar a seguir, elucidam e dão significado ao problema traçado para esta investigação.

- Um casal brasileiro que passa a residir na Itália, inicialmente com pouco conhecimento linguístico, no convívio com o povo nativo, adquire a segunda língua e consegue se comunicar naturalmente, apesar de ainda não conseguir escrever (produzir textos) no idioma aprendido recentemente.

- De forma parecida (e inversa), um estudante universitário que busca aprender a ler e escrever no idioma inglês, para conseguir interpretar textos de seu curso, não sabe, por apenas isso, expressar-se oralmente nesta nova língua.

- Ainda de modo similar, pode acontecer de uma pessoa de idade avançada ser extremamente antenada, possuindo alta capacidade de reflexão e discussão acerca de assuntos histórico-sociais, políticos e econômicos, e não conseguir dominar em nada (ou em quase nada) a sua língua na forma escrita...

- Ou ainda, bem como pude constatar, alunos do segundo ano do curso de Pedagogia manifestam grandiosa dificuldade na hora de pensarem sobre aspectos do conhecimento físico (a interpretação de fenômenos físicos cotidianos), não obstante manejarem – com muita facilidade, inclusive – sua língua materna seja na forma oral, bem como na sua expressão escrita.

Em todos os casos, uma coisa que me é evidente e que desde já posso notar é que o primeiro saber nem sempre é garantia para o segundo e demais. O que vai ser necessário acontecer, então, para que uma criança que já sabe falar aprenda a escrever? Será sobre a resposta a essa questão que pretendo assim focalizar o objeto dessa pesquisa. Bem como Ferreiro (1984/2007) procurou mostrar o quão muitas das habituais práticas no ensino da língua escrita são derivadas do que se sabe acerca da aquisição da língua oral, delongar-me-ei em explicitar como ocorre (ou qual seria) a articulação entre o pensamento e a linguagem e o desenvolvimento da língua escrita – o que há de semelhante em ambas estruturações e como (em quê) uma pode subsidiar a outra.

Além do mais, acredito, sobretudo, que ao buscar embasamento na teoria de Piaget, traçando relações entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da língua escrita, consegui corresponder a um aspecto da minha necessidade supracitada, pois além de considerar relevante a contribuição dos estudos de Piaget, tanto no âmbito da Psicologia como da Epistemologia – por meio das quais, inclusive, de forma incomparável, estudou o pensamento infantil e humano –, permitiu-me a compreensão acerca dos aspectos fundamentais que engloba o seu desenvolvimento.

O meu contato com a teoria de Piaget, meu relacionamento constante e crescente com ela e com seus estudiosos, fizeram com que eu conseguisse entendê-la progressivamente e visse a insuficiência de meu

conhecimento [e da própria coordenação deste], para, então, inseri-lo em um sistema composto e integral de representações construídas e relacionadas entre si; isto é, para enfim constituir o conhecimento acerca da teoria deste autor, de forma relacional e integrada – e não fragmentada, sucessiva, justaposta, transdutiva, centrada apenas em meu ponto de vista, e sem uni-la em um sistema coordenado e coerente.

A pretensão era que, talvez eu pudesse auxiliar outros, mas, primeiro, certamente, era para atender à minha necessidade. Além disso, quando apresentei a dissertação, a banca indicou a mesma para publicação em forma de livro. Penso que, então, chegou a vez de compartilhar e alcançar a quem também precisar.

INTRODUÇÃO

A divulgação da obra de Emilia Ferreiro no Brasil deu-se a partir de meados dos anos de 1980 e causou grande impacto sobre a concepção que se tinha acerca do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O fato é que nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que Emilia Ferreiro. De acordo com Weisz (2007), a repercussão que as ideias de Ferreiro tiveram na educação brasileira é tal como um marco divisor na história da alfabetização, que pode ser dividida em antes e depois dela.

O livro de Ferreiro foi originalmente publicado em 1979, com o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, em co-autoria de Ana Teberosky, e já no início da década de 1980 as informações chegaram ao Brasil, primeiro por meio de Congressos e Simpósios de educadores, e depois através da primeira edição brasileira, com a denominação de *Psicogênese da Língua Escrita*, somente em 1984. As descobertas que ele apresenta se tornaram assunto obrigatório nos meios pedagógicos e logo se espalharam pelo Brasil.

A verdade é que muito influenciou não somente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), como outras iniciativas e diretrizes oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de muitas Secretarias Estaduais, que trazem consigo princípios da teoria construtivista, como:

- no final da década de 1990, os *Parâmetros em Ação* (BRASIL, 1999), que foi uma iniciativa do MEC com o propósito de implementar

os PCNs e outros Referenciais Curriculares de forma articulada com a formação dos profissionais em educação;

- a partir de 2001, o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), que também foi uma iniciativa do Ministério da Educação na pretensão de superar os problemas vinculados ao fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos;

- desde 2003, o *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, que é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos;

- no ano de 2007, o *Programa PRALER* (Programa de Apoio à Leitura e Escrita), também do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, surgiu como um sistema nacional de formação de profissionais da Educação Básica "Pra Ler";

- já no estado de São Paulo, os principais responsáveis pela divulgação do construtivismo (e que representam a forma como a teoria entrou no estado por meio das, outrora, *delegacias de ensino* - atualmente denominadas como *Diretorias Regionais de Ensino*), foram o Programa de Formação de Alfabetizadores "Letra e Vida" (de 2004 a 2007) – material inspirado na versão original do PROFA, lançado em 2001 pelo MEC, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) –, e o "Ler e escrever" (de 2007 a 2009), cuja meta era a de se ter, até 2010, plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade matriculadas na rede estadual de ensino. Ambos tratam de programas promovidos pela SEE/SP, e são constituídos por um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios "construtivistas", a fim de garantir melhores condições de ensino e a recuperação da aprendizagem de leitura

e escrita aos alunos que frequentam as primeiras séries do ensino na rede pública estadual.

Pude assim ver que as descobertas de Ferreiro (1984/2007) foram tão fortes e se espalharam tão rapidamente no Brasil que já na época a sua disseminação causou preocupação na própria autora, principalmente pela forma como o construtivismo poderia estar sendo apresentado e conhecido nos ambientes escolares (MELLO, 2015).

Mesmo com esses programas e diretrizes, ainda assim, é difícil para grande parte dos profissionais da educação estabelecer relações entre fatos cotidianos com as explicações teóricas, e, por vezes, não buscam, nestas, respaldo para aqueles – conforme as pesquisas de Becker (2001), Moura (2009), Sasso (2013), Silva (2015), entre outros. E isso acaba gerando contradições entre o conhecimento (a concepção) que os professores receberam sobre o desenvolvimento infantil e suas ações pedagógicas (a prática), além de expor e fortalecer a teoria como alvo de críticas, interrogações e leituras parciais.

Justamente por se tratarem de importantes e disseminados autores, sobretudo nos cursos de Pedagogia, as pesquisas de Piaget e de Ferreiro, solicitam maiores esclarecimentos. A forma como a teoria é apresentada, isto é, como de fato deve ocorrer a formação dos profissionais, não deve deixar lacuna para que *o que se lê* e *o que se faz* sejam diferentes.

A questão teórica sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento na criança tem me acompanhado desde o início dos seus estudos. Na Iniciação Científica (IC) e em o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fora sobre a discussão das teorias psicogenéticas do pensamento e da linguagem verbal segundo Vigotski e Piaget. Já no Mestrado, a pretensão foi a de evidenciar e aprofundar o conhecimento

acerca da teoria de Piaget sobre esse assunto além de procurar descobrir possíveis relações sobre ele e a aquisição da língua escrita.

Fora nesse momento, portanto, que tomei conta da necessidade e importância de entender melhor tais questões sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral e os processos de aquisição da língua escrita segundo a teoria de Jean Piaget, pensando este conhecimento possibilitar também contribuir com questões pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua escrita.

Destarte, o problema de pesquisa abordado foi: a aquisição da língua oral ocorre de forma solidária à aquisição do pensamento conceitual? Se isso é verdade, será que acontece o mesmo com a linguagem escrita? Noutros termos, se o desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral consiste em um processo construtivo de conceptualização e de significação, e sendo a língua escrita um conteúdo cultural transmitido social e sistematicamente, será que ela é adquirida também por processos de conceptuação do sujeito que aprende? Por outro lado, também questionei se no processo de aquisição da língua escrita intervém a contribuição da linguagem oral já adquirida previamente, e de que forma que intervém?

Minha hipótese foi que, assim como o pensamento evolui por processos de organização e reorganização conceptual, a aquisição da língua escrita – especificamente na sua forma alfabética – ocorre, não por decodificação, mas por também organização e reorganização conceptual, e que nesse processo o sujeito levaria em conta a aquisição de sua língua oral.

Portanto, o objetivo principal deste estudo é o de buscar as possíveis relações entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem

oral e a aquisição da linguagem escrita, segundo Jean Piaget e Emilia Ferreiro.

Já os objetivos específicos se circunscreveram em:

- realizar um levantamento dos estudos sobre a aquisição da linguagem e suas relações com a da língua escrita segundo a teoria de Piaget;

- apresentar como ocorre a aquisição (a origem e o desenvolvimento) da linguagem e do pensamento para Piaget;

- expor como se realiza a aquisição e o desenvolvimento da língua escrita na criança de acordo também com a perspectiva piagetiana (a partir dos estudos de Emilia Ferreiro);

- e mostrar quais são as semelhanças e diferenças que existem entre a aquisição da linguagem (oral) e da língua escrita segundo a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

É de comum conhecimento que Piaget (1945/2014 – sobretudo) se debruçou na questão sobre as relações entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem verbal, mas, acerca da linguagem escrita, não o fez – diretamente –, cabendo à Emilia Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentrar o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

Antes de prosseguir, porém, fora preciso saber se algum objeto de estudo similar a este já teria sido alvo de outros pesquisadores brasileiros. Por isso, realizei um levantamento de trabalhos (livros, artigos, dissertações e/ou teses), nacionais, que considerassem o relacionamento entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, referido na teoria de Piaget, e a psicogênese da língua escrita, abordada por Emilia Ferreiro, não

de forma, simplesmente, isolada ou apenas citando-os, mas que, de fato, buscassem estabelecer vínculos entre eles.

Nesse sentido, tracei como sendo pertinente para o levantamento bibliográfico o período a partir da "entrada" da obra de Emilia Ferreiro no Brasil (década de 80 – mais especificamente, 1984) até 2014, e o banco de dados selecionado para consulta fora o Capes (*Banco de Teses Capes* e *Periódicos Capes*).

A fim de obter apenas os trabalhos que abordassem a *relação entre a psicogênese da língua oral e a psicogênese da língua escrita*, no banco de teses da Capes, utilizei-me do descritor "Piaget língua escrita", e os textos encontrados foram 2; já no portal de periódicos da Capes, com o mesmo descritor, foram 6 (sendo que todos eram teses). Ainda neste, mas agora com o descritor "Piaget pensamento e linguagem e língua escrita", foram encontrados 29 trabalhos: 15 livros, 13 artigos e uma tese. Com o descritor "o pensamento segundo Piaget e a aquisição da língua escrita", 16 textos.

Dentre todas essas buscas, foram achados, no total, 53 textos. Suprimindo os repetidos, totalizaram 36 textos, sendo 7 teses, 13 artigos e 16 livros. Ainda assim, por a maioria dos trabalhos não corresponderem em nada à minha pretensão de estudo, apenas 9 textos foram selecionados para realizar uma análise do resumo destes estudos, que foram organizados quanto ao: título, autor(es), palavras-chave, área de estudo, tipo do texto a que se referiria, ano de publicação, objetivos do estudo e referências bibliográficas (quanto às obras utilizadas de Piaget e Ferreiro).

Buscando interpretar como as duas matrizes teóricas (Piaget e Emilia Ferreiro) são abordadas nos estudos, em nenhum destes – e em mais um livro selecionado por conveniência: Azenha (2002), a saber – foi estabelecida a relação que me propunha abordar. Ou seja, a forma como

esses trabalhos propõem apresentar a problemática é que fora de fato relevado e dentre os 10 textos selecionados, nenhum considerou a proposta do meu questionamento inicial.

Ainda assim, encontrei objeto de estudo similar como alvo de outros pesquisadores (SMITH, 1975; SCHNEIDER, s.d.; MESSIAS, 2001 – a qual, inclusive, busca abordar a maneira como os PCNs, para o Ensino de Língua Portuguesa [5ª a 8ª séries], tratam o tema, explicitando alguns aspectos da questão “oralidade verso escrita” e suas implicações no ensino de língua portuguesa). No entanto, nem ao menos um destes estudos contemplou a necessidade compartilhada (na forma que gostaria de abordar a questão, ou seja: estabelecendo analogias entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e o da língua escrita na perspectiva piagetiana), e me vi, então, motivada a levar a investigação adiante.

Pois a minha pretenção foi a de buscar as possíveis relações entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral e a aquisição da linguagem escrita, segundo Jean Piaget e Emilia Ferreiro. E para viabilizar esse objetivo, dediquei-me a realizar um estudo comparativo (LAKATOS; MARCONI, 2000), em o seu sentido epistemológico, ou seja, traçando as razões da semelhança de ambos os processos, descrevendo as regularidades que há entre duas obras: “A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação”, de Jean Piaget, originalmente publicada em 1945; e “Psicogênese da língua escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, originalmente publicada em 1979.

O presente estudo é, portanto, essencialmente, uma pesquisa qualitativa – pois envolve a interpretação/atribuição de significados que não pode ser traduzida em números –, de cunho bibliográfico – cujo objetivo é o de conhecer e analisar as contribuições científicas da

Epistemologia Genética, descrevendo as regularidades das obras supracitadas –, sem aplicação prática prevista. (GIL, 2006).

Assim, ao buscar estudar e estabelecer a relação proposta entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e o da língua escrita, esclarecimentos fazem-se necessários antes de prosseguir.

O primeiro diz respeito à nomenclatura "língua escrita". Utilizo essa terminologia como que abarcando os atos tanto de ler como de escrever quase que de forma complementar, na perspectiva do sujeito que o interpreta e que dá significação ao signo escrito.

Faço essa elucidação uma vez que, de acordo com Emilia Ferreiro (2013a), em inglês (ou na América do Norte) há uma tradição segundo a qual se privilegia mais a leitura do que a escrita; já na América Latina tem uma tradição de se considerar a leitura e a escrita como dois processos que se complementam mutuamente. Além disso, há outras tradições, em particular as anglófonas, nas quais, segundo a autora, primeiro se lê e o escrever vem depois, já que a língua escrita está intimamente vinculada às tradições religiosas, nas quais, vários autores relatam que, a leitura individual dos textos religiosos é indispensável e o escrever é subsidiário, já que é a leitura que garante acesso ao texto particular.

Outro esclarecimento pertinente se refere ao emprego do termo linguagem. Bem como Jean-Marie Dolle (DOLLE, 2011) ressaltou, a linguagem como meio de comunicação e de expressão não se reduz à língua, mesmo que se incline a assimilar uma à outra.

De acordo com o autor, a linguagem se estende a toda atividade humana, seja em qual especificidade escolha se manifestar (por exemplo: de expressão, de comunicação, de representação – como o desenho, ou o teatro, etc.). Nesse sentido, é possível falar de linguagem do corpo (dança,

mímica, ginástica artística), da linguagem escrita, musical, pictórica, matemática, filosófica, política, teológica... É evidente que a linguagem humana enquanto sistema de comunicação é essencialmente mais complexa e diferente das formas de comunicação de outras espécies, e isto justamente por se basear em um diversificado sistema de regras relativas a símbolos e seus significados, originando um número infinito de possíveis novas expressões a partir de um número finito de elementos.

Assim sendo, abordo aqui a linguagem como um sistema através do qual o homem faz uso para se comunicar (expressar pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos), seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais.

Entretanto, não há somente um tipo de linguagem. Essencialmente, existem dois tipos de linguagem: uma verbal, e outra não-verbal. De acordo com Dolle (2011), a linguagem verbal é aquela que integra a fala e a escrita (isto é, a linguagem oral e a linguagem escrita), ou seja, é aquela que faz uso das palavras para comunicar algo (diálogo, informações no rádio, televisão ou imprensa, etc.); sendo que todos os demais recursos de comunicação (imagens, desenhos, símbolos, placas e sinais de trânsito, músicas, gestos, expressões faciais, tom de voz, etc.), constituirão a linguagem não-verbal, ou seja, aquela que utiliza outros métodos de comunicação, que não são as palavras.

Em português, é comum se utilizar a palavra *linguagem* como um conceito geral e a palavra *língua* como um caso específico de linguagem ou um sistema linguístico específico (como a língua portuguesa, por exemplo). Por tudo isso, a língua é por nós entendida como um instrumento de comunicação, composta por regras gramaticais – fixadas pela história e pela cultura – que possibilitam que determinado grupo de falantes consiga produzir enunciados que lhes permitam se comunicar e se

compreender. Já a linguagem está relacionada a fenômenos comunicativos de forma que, onde houver expressão e comunicação, haverá linguagem. (DOLLE, 2011).

Após as devidas aclarações, evidencio a forma como o estudo está organizado.

Primeiramente, realizo a análise das obras de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem (**Capítulo 1**) para aprofundar a sua concepção acerca do desenvolvimento dos primeiros esquemas linguísticos para os conceitos. Além disso, para complementar as repostas referentes à problematização do trabalho, abordo também outros autores (como Hermine Sinclair, Adrián Oscar Dongo Montoya, etc.) que também se dedicaram sobre a questão aqui tratada, apesar do básico ser o primeiro texto de Piaget que fora citado.

Em um segundo momento, ainda que de forma sucinta e particular, busco apresentar (**Capítulo 2**) uma das pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro (1984/2007), em a qual se dedica à relação entre a linguagem falada e a escrita, demonstrando como chega à psicogênese da língua escrita na criança e o que propõe sobre a mesma.

Na sequência, com a pretensão de observar analogias entre os processos e construções tanto da linguagem oral como da língua escrita pelo sujeito, procuro (**Capítulo 3**) apontar vínculos (semelhanças) entre os estudos de Ferreiro e de Piaget. Isto é quando realizo uma análise comparativa entre os estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento da língua escrita e o desenvolvimento do pensamento e da língua oral, descrevendo as regularidades que existe nas duas obras.

Por fim, pretendendo referenciar algumas práticas educacionais e pedagógicas, em relação à aprendizagem da língua escrita, que são

decorrentes das concepções que se tem acerca da aprendizagem da língua oral.

Assim, a partir da análise proposta, destaco a relevância deste estudo e a importância de se compreender a teoria que sustenta as constatações de Emilia Ferreiro.

Em síntese, aproveito para convidar os leitores para conhecerem a analogia existente, segundo a teoria de Piaget – bem no sentido de se tratarem de processos construtivos e de natureza conceptual, com mecanismos comuns a ambos –, entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral e o que é próprio da língua escrita, justamente por ser um conteúdo importante e que deve(ria) ser considerado/conhecido pelos pedagogos para o ensino e trabalho nas escolas com a intencionalidade da aprendizagem da língua escrita pelas crianças.

Este estudo revela, pois e sobretudo, um processo (inacabado) de minha tentativa de compreender a psicogênese do pensamento e da linguagem, e a própria fala egocêntrica em Piaget. Processo bem ao estilo *piagetiano*: de desequilíbrios (muitos, e em vários sentidos), acomodações, e, por vezes, assimilações... De avanços e retrocessos, de constantes idas e vindas, de afirmação e dúvida, de *loopings* infindáveis.

Capítulo 1

O Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem segundo a Epistemologia Genética

A epistemologia genética não se confunde com a psicologia genética e esta, por sua vez, não é idêntica à psicologia da criança. (...) a epistemologia genética tem por objetivo investigar a formação dos conhecimentos como tais, isto é, as relações cognitivas entre o sujeito e os objetos: estabelece, então, a transição entre a psicologia genética e a epistemologia em geral, que espera enriquecer levando em conta o desenvolvimento. (...) Portanto, dada a sua própria natureza, a epistemologia genética é fruto de pesquisa interdisciplinar, onde a psicologia genética representa um papel necessário mas de modo algum suficiente.

Jean Piaget (1978)

Ao me propor realizar uma análise *Epistemológica* e *Genética* (isto é, considerando a fundamentação de como ocorre o conhecimento, e levando em conta o processo de formação e evolução – a história – desse conhecimento), acerca da origem e do desenvolvimento do pensamento e linguagem na criança, deparei-me com um problema teórico e metodológico, que é abordado por Piaget (1964/2006a, PIAGET; INHELDER, 1975, etc.), no âmbito psicológico / epistemológico, e por outros autores, como por exemplo Goldmann (1966/1975), na história e na sociologia, a respeito do qual devo me deter antes de dar prosseguimento às minhas pretensões de apresentação do estudo.

Antemão, bem como escreveu Piaget (1964/2006a, p. 121), "comecemos por definir os termos que vamos utilizar".

Destarte, definirei o termo *estrutura*, de acordo com o autor, como sendo "um sistema apresentando leis ou propriedades de totalidade enquanto sistema" (PIAGET, 1964/2006a, p. 121) – apesar das leis ou propriedades dos elementos do sistema serem diferentes das leis de totalidade, por se tratar de sistemas parciais, estes que constituem as estruturas, em relação ao organismo como um todo. *Uma estrutura* tratar-se-ia de um sistema parcial, apesar de – enquanto sistema – também apresentar leis de totalidade distintas das propriedades dos elementos.

Uma vez definido, é preciso, então, estabelecer quais são essas leis de totalidade para se dar sentido ao termo. Há, por exemplo, as estruturas matemáticas: estruturas algébricas, estruturas de ordem, estruturas topológicas, estruturas de grupo, estruturas de corpo ou de anéis, etc. Mantendo a definição ampla adotada para esta noção, pode-se ainda enquadrar as estruturas cujas propriedades e leis ficam pouco globais e que, por isso, são redutíveis apenas às estruturações matemáticas ou físicas, como a noção de *Gestalt* (da psicologia), cuja definição aborda um sistema de composição não aditiva e irreversível – ao contrário das estruturas lógico-matemáticas, as quais são rigorosamente reversíveis.

Outrossim, segundo Piaget (1964/2006ª, p. 122), a *gênese* "é certa forma de transformação partindo de um estado *A* e alcançando um estado *B*, sendo este mais estável que o primeiro.". No entanto, para afastar toda definição afirmada em começos absolutos, a gênese – principalmente na psicologia – se processa a partir de um estado inicial o qual comporta, eventualmente, ele próprio uma estrutura, a qual também compreende um desenvolvimento.

Assim, para o autor, a gênese é um sistema relativamente determinado de transformações, que comporta uma história e conduz – de

forma contínua – um estado “A” a um estado “B”, cuja estabilidade é maior do que o estado inicial e constitui, portanto, seu prolongamento.

Acerca do histórico destas palavras, é possível encontrar distintas formas de abordar a problemática levantada.

As primeiras teorias que focalizaram o desenvolvimento (teorias genéticas), na psicologia e na biologia, podem ser qualificadas de *geneticismo sem estrutura*, justamente por o organismo ser indefinidamente plástico e se modificar, sem cessar, sob as influências do meio – como é o caso de, na biologia, por exemplo, o lamarckismo. Nessa perspectiva, não existem estruturas internas invariantes, nem mesmo estruturas internas capazes de resistir ou de entrar em interação efetiva com as influências do meio.

Já na psicologia, no seu início, “a concepção é sempre a mesma, só que aplicada à vida mental” (PIAGET, 1964/2006a, p. 123). Ou seja, a de um organismo modificado continuamente - quer seja pela aprendizagem, pela *experiência*, pelo exercício, ou pelas influências do meio -, totalmente plástico e sem estruturalismo (como a epistemologia empirista, por exemplo).

Depois desta primeira etapa, ainda segundo Piaget (1964/2006a), passou-se (na história das ciências) por uma verdadeira reviravolta, no sentido de um *estruturalismo sem gênese*.

Na biologia, a partir de Weissmann – citado por Piaget (1964/2006a) –, em sentido limitado, o que existe é uma espécie de pré-formismo, ou seja, a evolução é apenas o resultado de uma mistura de genes – determinado do interior por certas estruturas não modificáveis sob a influência do meio – ou simplesmente uma aparência.

Já na filosofia, ainda consoante a Piaget (1964/2006a), há uma intuição das estruturas ou das essências independentemente de toda gênese, com Husserl - cuja influência atingiu a história da psicologia e inspirou, inclusive, a teoria da *Gestalt*, a qual é, sem dúvidas, o protótipo de um estruturalismo sem gênese, uma vez que propõe ser as estruturas, permanentes e independentes do desenvolvimento do indivíduo.

Acerca do crescimento mental, segundo a *Teoria da Gestalt*, de Koffka, "o desenvolvimento é determinado inteiramente pela maturação, isto é, por uma pré-formação" (PIAGET, 1964/2006a, p. 123), ficando a gênese, portanto, secundária, já que a perspectiva fundamental é pré-formista (como a epistemologia apriorista, por exemplo).

Em decorrência de um conjunto de fatos que, durante quase 40 anos, estudando a psicologia da criança, Piaget (1964/2006a) apresenta a sua síntese necessária de *gênese e estruturas*, contrapondo-se às duas tendências (gênese sem estruturas e estruturas sem gênese).

Revela, assim, que sua longa investigação não fora conduzida pela hipótese prévia sobre as relações entre gênese e estrutura. Pelo contrário, focalizou-a apenas tardiamente quando teve a oportunidade de expor resultados e obteve deferências acerca de sua *psicologia genética*, pois as gêneses estariam sempre apoiadas sobre estruturas e, consequentemente, a gênese seria subordinada à estrutura, em uma recíproca verdadeira – até porque, para o autor, "toda estrutura apresenta uma gênese, segundo uma relação dialética, sem haver um primado absoluto de um dos termos sobre o outro." (PIAGET, 1964/2006a, p. 124).

Do ponto de vista histórico, segundo Goldmann (1966/1975), o estruturalismo genético surgiu, pela primeira vez, na filosofia, com Hegel e Marx. É verdade que, apesar de ter sido um descobrimento tardio nas

ciências históricas e sociais, esta forma de explicação, é uma das primeiras posições elaboradas por pensadores que se orientaram com seriedade para um intento de compreensão positiva desta.

De acordo com Piaget (1964/2006a, p. 124), "toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma outra estrutura". Esta é a sua primeira tese. Sendo, então, os *estados* (*A* e *B*) outrora citados, sempre estruturas.

Para exemplificar essa sua primeira tese, o autor toma como exemplo uma estrutura que antes da idade de 12 anos não é verificável na criança, e que por volta dos 12 anos já assim pode ser, diz, "não cai do céu" (PIAGET, 1964/2006a, p. 125), mas tem uma gênese. Ou seja, esta *nova estrutura* é preparada por estruturas mais elementares - as quais não apresentam a mesma característica da estrutura total, mas características parciais - que resultarão, depois, em uma estrutura final.

Este processo é o mesmo que ocorre com as estruturas anteriores, presentes, por exemplo, nas crianças menores (de 3 a 7 anos). Dessa forma, pode e chega a conjecturar que a gênese de toda estrutura se manifesta sempre no nível sensório-motor (o qual é anterior à linguagem), onde já há toda uma estruturação sob a forma de construção do espaço, de grupos de deslocamento, de objetos permanentes, etc. Estruturação esta que é, portanto, **o ponto de partida de toda a lógica ulterior**.

Para o autor, pode-se sempre reconstruir a gênese a partir de outras estruturas mais elementares, que não constituem começos absolutos, mas que derivam, por uma gênese anterior, de estruturas mais elementares, e assim por diante até o infinito. Piaget (1964/2006a), apesar de se referir ao *infinito*, sugere deter-se ao nascimento, mais especificamente ao nível senso-motor, por ser neste que se coloca, bem entendido, **todo o problema biológico**.

Sua segunda tese refere-se à reciprocidade de que assim como toda gênese parte de uma estrutura e chega a outra estrutura, “toda estrutura tem uma gênese” (PIAGET, 1964/2006a, p. 126). Sua conclusão acerca desta, em outras palavras, é a de que, na psicologia da inteligência, nenhuma estrutura é inata na criança, mas se constroem progressivamente. Por isso afirma que não existem estruturas inatas, uma vez que toda estrutura supõe uma construção, e todas essas construções estão ligadas em cadeia a estruturas anteriores.

Portanto, para Piaget (1964/2006a), *gênese e estrutura são indissociáveis*, mas indissociáveis temporalmente, pois ao se estar diante de uma estrutura como ponto de partida, e de outra estrutura mais complexa, como ponto de chegada, entre as duas necessita, indispensavelmente, um processo de construção, o qual compreende a gênese. Não há uma sem a outra, apesar de não se ter as duas ao mesmo tempo, já que a gênese trata-se da passagem de um estado anterior para um ulterior.

Por isso constatar, Piaget (1964/2006a) questiona como ocorreria, então, esta relação entre estrutura e gênese, e sua hipótese debruçar-se-á sobre outro conceito: o de **equilíbrio**. E, para o definir, apresenta suas três características, sobre as quais tratarei a partir de agora.

A primeira refere-se à *estabilidade móvel*, marcada por transformações que se compensam de modo estável. Dessa forma, para o autor, o equilíbrio pode ser móvel e estável. “Um sistema operatório será, por exemplo, um sistema de ações, uma série de operações essencialmente móveis, mas que podem ser estáveis, no sentido de que a estrutura as determina, uma vez constituída, não se modificará mais.” (PIAGET, 1964/2006a, p. 127).

Já a segunda característica abrange a questão de que todo sistema pode sofrer perturbações exteriores, as quais tendem a modifica-lo. Haverá o equilíbrio, portanto, quando estas perturbações externas serem compensadas pelas ações do sujeito. Esta ideia de *compensação* é, então, fundamental para a questão do equilíbrio psicológico.

E, por fim, a terceira característica – e não menos importante –, sobre a qual a noção de equilíbrio é sinônimo de *atividade*. "O equilíbrio assim definido não é qualquer coisa de passivo, mas, ao contrário, alguma coisa de essencialmente ativo." (PIAGET, 1964/2006a, p. 127).

No campo da moral, por exemplo, o equilíbrio de uma personalidade supõe uma força de caráter para resistir às perturbações, para conservar os valores aos quais se tem apego, etc. Já no campo cognitivo, uma estrutura estará em equilíbrio na medida em que o indivíduo é suficientemente ativo para poder opor a todas as perturbações externas, e as compensações exteriores acabarão por passar a serem antecipadas pelo pensamento. É preciso, portanto, tanto maior ser uma atividade, quanto maior for o equilíbrio.

Uma vez definida, a noção de equilíbrio passa a ter um importante papel, que permite – inclusive – a síntese entre gênese e estrutura, justamente pelo fato de abarcar as noções de compensação e de atividade. Desta forma, a referida noção de equilíbrio passa a ser compreendida como *sistema de compensações progressivas*; e, quando estas compensações são alcançadas, ou ainda, logo que o equilíbrio é obtido, a estrutura estará constituída em sua reversibilidade (PIAGET, 1964/2006a).

Após longa investigação – psicológica, sociológica e epistemológica – sobre as obras de Piaget (1923/1999; 1936/1987; 1945/2014; 1966; dentre outras) Dongo Montoya (2011) chega a mostrar a possibilidade de

postular um novo paradigma sobre a sua teoria, que possibilite a relativização dos determinismos exógenos e endógenos, e que exige pensar o desenvolvimento humano enquanto dialético, contínuo e descontínuo nos diferentes planos de ação, justamente por considerar e aceitar a solidariedade entre as coordenações intra-individuais e as coordenações inter-individuais.

Até porque, isto é o que acontece com todas as estruturas, desde as mais elementares até as mais complexas – inclusive com as que se manifestam no indivíduo antes mesmo dele adquirir a linguagem. Por isso que para Piaget, segundo o autor supracitado, a gênese de toda estrutura se manifesta sempre a nível sensório-motor onde já há toda uma estruturação sob a forma de construção do espaço, de grupos de deslocamento, de objetos permanentes, e são, não obstante, anteriores à linguagem.

Por nenhuma estrutura ser inata no indivíduo, mas se construir progressivamente, ou seja, toda estrutura supor uma construção e todas essas construções serem ligadas em cadeia a estruturas anteriores, ao se estar diante de uma estrutura como ponto de partida, e de outra estrutura mais complexa como ponto de chegada, entre as duas necessita, indispensavelmente, um processo de construção – que compreende a gênese.

Esta explanação consistiria em uma suma da epistemologia de Piaget. Por isso, não há uma sem a outra (estrutura e gênese), apesar de não se ter as duas ao mesmo tempo (já que a gênese tratar-se-ia da passagem de um estado anterior para um posterior).

Realizadas as referidas explicações, pude abordar a questão do pensamento e da linguagem na teoria do conhecimento de Piaget, pois,

segundo suas solicitudes, os seus desenvolvimentos são compreendidos ambos como sendo um processo de sequências autorreguladoras de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações do meio físico e social, e cujo resultado é a passagem continua de um estado de menor equilíbrio (esquemas verbais) para um estado de equilíbrio superior (os pré-conceitos), constituindo, doravante, uma nova estrutura (os conceitos) – ou ainda, na dimensão social, de uma linguagem mais individual e egocêntrica para uma linguagem social onde há coordenação interindividual das operações, isto é, reciprocidade dos pontos de vista e correspondência das operações.

Consoante a Piaget (1964/2006a), um bebê com apenas alguns meses de vida comparado com uma criança de dois ou três anos, na posse de expressões verbais elementares, faz parecer evidente que a linguagem modificou veementemente sua inteligência, acrescentando-lhe o pensamento.

Mas, será que se pode, com efeito, atribuir à lógica que a linguagem comporta, a responsabilidade pela aprendizagem da coerência de raciocínio na criança? Afinal, o que vai fazer com que a lógica infantil evolua? Será que seria a linguagem a responsável? Como ela intervém? O questionamento que se coloca, então, é o de que se a linguagem seria a única fonte do pensamento (especialmente do raciocínio lógico) ou se, ao contrário, este último é relativamente independente da linguagem e possui raízes mais profundas que ela própria.

Em a sua incumbência, então, Piaget – sobretudo em suas obras depois da postulação sobre o nascimento da inteligência, por suas primeiras conquistas (década de 20) serem incorporadas num sistema maior, especificamente, nas décadas de 30 e 40, como consequência de reconstruções em função de novas descobertas (DONGO MONTOYA,

2006) – dedica-se a confrontar a criança antes e depois da linguagem, a fim de, por meio das suas pesquisas empíricas, demonstrar a pertinência de suas hipóteses sobre a origem e o desenvolvimento do pensamento. Para começar, evidencio a própria afirmação do autor acerca da impossibilidade que encontrar para dar interpretações sobre as estruturas representativas mais evoluídas sem reconhecer certa continuidade do espaço perceptivo precedente ou do espaço sensório-motor que as prolonga.

A hipótese de Piaget se traduz, assim, na existência de certo sincronismo e parentesco entre a inteligência sensório-motora[1] e a formação da linguagem, resultantes, justamente, da continuidade funcional e das transformações alcançadas pelas estruturas desta inteligência. Na verdade, de acordo com o autor, em suas diversas relações, tanto a evolução do pensamento quanto a da linguagem, tratar-se-iam de aspectos interdependentes de uma mesma realidade.

Consoante a Piaget (1936/1987), em torno dos 8 aos 9 meses de vida aparecem importantes transformações – solidárias entre si e referentes ao mecanismo da inteligência e à elaboração de objetos, de grupos espaciais e das séries causais e temporais – que caracterizam o aparecimento de uma nova fase: a das primeiras condutas propriamente inteligentes (4ª fase, a saber).

Destaco que abordarei, neste momento, sobretudo esta fase por se tratar de uma etapa transitória, a qual permite observar as transformações que ocorrem no ínterim do período sensório-motor e que marcam o início da inteligência – com certa lógica prática, que servirá de substrato mais adiante para a lógica racional.

[1] Piaget (1936/1987) para descrever como se dá a construção da inteligência, subdivide o período sensório-motor em seis fases.

Nesta nova fase, a ação da criança deixa de funcionar por simples repetição e passa a permitir toda uma série de esquemas transitivos, e, além de uma distinção entre o fim e os meios, ocorre, simultaneamente, uma coordenação intencional dos esquemas já existentes.

É, então, justamente neste momento - no qual dois esquemas, até então isolados, são mutuamente coordenados em um único ato - que é preciso que o sujeito se proponha a alcançar um fim não diretamente acessível e coloque em ação, com essa intenção, esquemas relativos a outras situações.

O ato inteligente estará constituído, dessa forma, por não se limitar a reproduzir – mera e puramente – os resultados interessantes, mas a atingi-los graças a novas combinações.

Este progresso acaba por conduzir a uma consequência essencial – através da qual a coordenação dos esquemas constitui os instrumentos da sua inteligência e a criança aprende a relacionar as próprias entre si –, e, à medida que a ação se complica, por coordenação dos esquemas, em vez de concentrar o universo em si própria, a criança começa a se situar em um universo independente dela: ou seja, o universo acaba por se objetivar e se diferenciar do eu.

Por isso que, conforme o autor, o primeiro fenômeno visível é em relação à noção de objeto, pois é na medida em que a criança aprende a coordenar dois esquemas distintos, ou seja, duas ações até então independentes uma da outra, que ela se torna apta a buscar os objetos desaparecidos e a lhes ceder um começo de consistência independente do eu.

Procurar o objeto desaparecido é, na verdade, afastar os obstáculos que o escondem e concebê-lo como algo situado por detrás daqueles; ou

ainda, é pensar o objeto nas suas relações com as coisas percebidas no momento e não apenas em suas relações com a ação do sujeito.

Tal progresso também acompanha a elaboração correlativa do campo espacial – o qual com a coordenação dos esquemas inicia certa inter-relação espacial dos corpos (isto é, o espaço vai deixando de ser percebido em função do eu, como um meio móvel que interliga todas as coisas) –, da causalidade e do tempo – pois, bem como a causa de um fenômeno qualquer deixa de ser identificada pela criança com o sentimento que ela possuía agir sobre esse fenômeno, as séries temporais começam a ser ordenadas em função da decorrência dos eventos e não apenas das suas ações.

É justamente nisso que se pode conjecturar, sob a ótica piagetiana, certa analogia funcional entre os esquemas dessa quarta fase com os conceitos, e sobre a qual encarregar-me-ei, então, de evidenciar avante.

A coordenação dos esquemas que caracteriza as condutas da atual fase (a quarta) se realiza similarmente a uma classificação dos próprios objetos abrangidos por esses esquemas. Aliás, as relações que determinam um objeto dado não são somente as relações de atribuição que lhe permitem ser inserido em um ou mais esquemas, mas todas as relações que o definem dos pontos de vista espacial, temporal, causal, etc.

Dessa forma, as diferenças que destacam o curso da presente fase da sua precedente (terceira fase), consistem em, afora a afirmação de certa *mobilidade* dos esquemas – em que eles se coordenam entre si e, consequentemente, dividem-se para se reagruparem de uma nova maneira –; as relações que eles ocasionam, tornando-os passíveis de serem extraídos de suas totalidades particulares, a fim de darem lugar a combinações diversas.

Exemplo: *Um bebê de 8 meses pode afastar um brinquedo para pegar outro de seu interesse. Nessa situação, a criança coordena dois esquemas: um esquema meio (afastar) e outro esquema fim (pegar). Não se trata de só uma associação mecânica, mas de uma integração recíproca entre duas ações.*

Em consequência, por se tornarem "móveis" (ou seja, aptos a novas coordenações e composições) os esquemas destacam-se do seu conteúdo habitual para se aplicarem a um número maior de objetos – ou seja, de esquemas particulares se convertem em esquemas genéricos e de conteúdo diverso.

Nessa perspectiva, a coordenação dos esquemas, as suas diferenciações e seus reagrupamentos (apesar de todas as diferenças relacionadas à estrutura), dão lugar a um sistema de esquemas *móveis* cujo **funcionamento** (graças a uma operação de assimilação) é equivalente ao dos conceitos e juízos próprios da inteligência verbal ou refletida. Efetivamente, segundo Piaget (1936/1987), no plano da inteligência prática, a sujeição dos meios aos fins é análogo à das enunciações (argumentações) em face de término, no plano da inteligência lógica.

Piaget, desde a sua primeira obra acerca do tema *Pensamento e linguagem*, de 1923 (última edição datada de 1999), dividia a linguagem da criança em dois grandes grupos: um *socializado* e outro *egocêntrico*. Tais grupos se diferenciariam, basicamente, por suas funções, uma vez que a linguagem, ao se relacionar à forma como a criança busca compreender os fenômenos do mundo, apresentar-se-ia como uma manifestação de seu raciocínio, o qual durante um longo período é egocêntrico, justamente pela dificuldade de descentração e conseguinte impossibilidade de coordenação das perspectivas.

Sendo assim, de acordo com o autor, nesse período – por sua forma de conceptualizar o mundo – durante as suas ocupações, a criança acompanha os seus atos com falas particulares, e é esse acompanhamento verbal da atividade infantil que Piaget distingue como linguagem egocêntrica da linguagem socializada da criança, cuja função é inteiramente outra.

A linguagem é egocêntrica exatamente porque a criança não se preocupa em colocar- se no ponto de vista do interlocutor, e por isso, acaba falando apenas para si (e, por vezes, de si). Não interessa a ela se a estão ouvindo, e também não aguarda resposta, bem como não experimenta vontade de influenciar o interlocutor ou efetivamente lhe comunicar alguma coisa. Já na linguagem socializada, a criança realmente troca ideias com outras: pede, ordena, ameaça, comunica, critica, pergunta; pois tem intencionalidade pela comunicação, ou seja, esta não lhe é inconsciente.

Retornado aos seus primórdios, a linguagem inicial se dá apenas na forma de balbucio (por volta do quarto, quinto, sexto mês...). Mais adiante, a própria ecolalia, ou fase de lalação espontânea (que é comum às crianças de todas as culturas de 6 a 10-11 meses) – que se enquadra como uma categoria inicial da linguagem egocêntrica infantil, de acordo com Piaget (1923/1999) – é um resto do balbucio dos bebês e um meio que a criança se utiliza para repetir apenas pelo prazer de falar.

Para o autor, essa linguagem se equipara à imitação, como instrumento para sua "adaptação ideomotriz em benefício da qual a criança reproduz e depois simula os gestos e as ideias das pessoas que a cercam" (PIAGET, 1923/1999, p. 11). Nela, a criança não tem nenhuma preocupação em se dirigir a alguém, o que evidencia sua falta de intencionalidade pela socialização, mesmo que isso pareça paradoxal justamente por simular gestos e ideias de seu meio.

Em suas análises sintéticas, Piaget e Inhelder (1966/2006), corroborados por diversos colaboradores, entre eles H. Sinclair, R. Brown, entre outros, essa falação inicial e espontânea, que é comum às crianças de todas as culturas, é sucessiva de uma fase da linguagem em que já há certa diferenciação de fonemas por imitação. Assim, ao término do período sensório-motor, a criança passa por uma fase de "palavras-frases", na qual o indivíduo externa frases de duas palavras, depois pequenas frases completas sem conjugações e declinações, e, logo após, uma aquisição progressiva de estruturas gramaticais.

Há pouco Piaget (1945/2014) ressalvara que a formação dos conceitos verdadeiros decorrentes dos primeiros signos verbais é lenta. Isso porque, segundo o autor, o emprego inicial dos esquemas verbais serve somente de expressão à criança e são intermediários entre os jogos de exercício e os símbolos lúdicos desligados da própria ação – bem como a imitação diferida assim o é entre a imitação sensório-motora e a imitação representativa.

As palavras usadas para indicar esses esquemas são igualmente intermediárias entre significantes simbólicos ou imitativos e verdadeiros signos. Adiante apresento alguns exemplos, extraídas da obra de Piaget (1945/2014) – esse primeiro, especificamente, sobre essas primeiras expressões:

> Perto de um ano e seis meses (1;6), J. sabe cada vez mais tirar partido do adulto para obter o que deseja e resmunga sistematicamente quando se recusa ou finge não entender. E um de seus avós que é, nesse sentido, o instrumento mais dócil. O termo "panana" é empregado, não apenas para chamar seu avô, como também para exprimir, mesmo em sua ausência, o fato de que ela reclama alguma coisa: designa o objeto de seus desejos, como bolo, boneca, água, etc., e emite um resmungo

significativo acrescentando-lhes "panana". (PIAGET, 1945/2014, p. 245).

Piaget questiona se podería considerar esses primeiros esquemas verbais – esses que as crianças pequenas fazem o uso para designar ações particulares que as interessam ou que são relativos a elas – como verdadeiros conceitos. A questão exige definições.

Caso se compreenda os conceitos como sendo sistemas de classes, isto é, conjuntos de objetos agrupados segundo relações de encaixes hierárquicos, tais esquemas não responderiam, absolutamente, a essa estrutura. Ao contrário, por intervir uma assimilação direta desses objetos entre eles e dos objetos sobre suas ações, simplesmente reúne os objetos sob uma mesma denominação: de acordo com o seu próprio ponto de vista acerca das coisas e segundo suas qualidades objetivas – conquanto, já se tratariam de esquemas sensório-motores em vias de conceptualização, uma vez que se caracterizam por serem modos de ações generalizáveis e que se aplicam a objetos cada vez mais numerosos.

De acordo com Piaget (1945/2014), por exemplo, "o vocábulo '*panana*' (oriundo de 'vovô') designa seu avô, mas é ao mesmo tempo um termo de desejo empregado para obter o que seu avô lhe daria se estivesse lá." (PIAGET, 1945/2014, p. 247). Por isso, para o autor, tais palavras têm a conotação dos esquemas de ações complexas e não designam simplesmente classes singulares... Isto é, tratam-se muito mais de nomear sistemas de ações possíveis do que nomes de objetos.

Por assim ser, ainda não se enquadram como conceitos verdadeiros, mas também não são esquemas sensório-motores puros. Conservam destes o essencial: justamente por serem modos de ação generalizáveis e que se aplicam a objetos cada vez mais numerosos. Em

relação a aqueles, já apresentam um sutil desligamento quanto à própria atividade e anunciam o elemento característico de comunicação (não obstante serem indicados por fonemas verbais que os colocam em associação com a ação de outro e que fragiliza a interlocução).

Na verdade, há aqui particularidades que, ao mesmo tempo em que limitam ainda o desenvolvimento desses esquemas verbais na direção do conceito, remetem mais uma vez, só que no novo plano representativo (plano conceptual em vias de formação), ao esquematismo sensório-motor da fase VI – ponderando as especificidades das características de esquemas de ação, claro. Primeiro porque o conceito presume uma definição consolidada que reflete, ela própria, uma convenção consistente que concede ao signo verbal sua significação; e a significação de um esquema verbal ainda é muito genérica e se modifica muito rapidamente:

> Ao 1;1 (20), mais ou menos, J. designa os cães por "au-au". Ao 1;1 (29), mostra de sua varanda o cão do proprietário, no jardim, e diz ainda "au-au". Algumas horas depois, no mesmo dia, designa com esse nome os desenhos geométricos de um tapete, apontando-os com o dedo. Ao 1;2 (1), ela vê da sua sacada um cavalo, contempla-o com grande atenção e enfim diz "au-au". Uma hora depois, a mesma reação em presença de dois cavalos. Ao 1;2 (3), é um carrinho de criança descoberto, com o bebê bem visível e empurrado por uma senhora, que desencadeia "au-au" (tudo visto da sacada). Ao 1;2 (4), são galinhas. Ao 1;2 (8), diz "au-au" aos automóveis e aos trens. Ao 1;2 (12), "au-au" é dito de tudo que é visto de sua sacada: animais, automóveis, o próprio proprietário (do cão inicial) e as pessoas em geral. (...) Após 1;4, enfim, "au-au" parece definitivamente reservado para os cães. (PIAGET, 1945/2014, p. 244-245).

Conforme Piaget (1945/2014), isso significa que o que liga um objeto a outro no conceito verdadeiro é diferente do que acontece no nesse

esquema verbal intermediário, pois no caso do primeiro, há inclusão de um objeto em uma classe e de uma classe em outra, enquanto em um esquema como "*au-au*" existe apenas uma espécie de afinidade entre todos os objetos que são ligados uns aos outros fortuitamente.

Essas primeiras palavras aplicadas são anteriores aos signos, não obstante já se destacarem por serem ligadas entre si em uma linguagem já organizada (característica essa dos signos propriamente ditos), sendo, por isso mesmo, designadas como semissignos, ou ainda semiconceitos. Assim, elas ficam a meio termo entre o símbolo individual e o signo social, por justamente reter da imagem (ou símbolo) o seu caráter imitativo: seja a imitação do objeto referido, seja a imitação das palavras utilizadas na linguagem adulta – as quais são "extraídas" dessa linguagem e empregadas em algum momento isolado –; e a sua instabilidade – em contraste com a firmeza do signo.

Piaget (1945/2014) pergunta se quando a criança chama um desenho do tapete pelo termo "*au-au*", como se apresentou anteriormente, ela está fazendo uma classificação conceptual por meio de um signo ou se estaria meramente construindo um símbolo lúdico acompanhado de linguagem. O autor sanciona pendendo-se no sentido dessas designações infantis serem, outrossim, intermediárias: simultaneamente simbólicas, imitativas e conceptuais, ou seja, a meio caminho entre o símbolo e o conceito.

Sendo assim ao término da evolução da inteligência sensório-motra, novamente o autor questiona: como esses primeiros esquemas verbais, que intermedeiam os esquemas sensório-motores e os conceitos, evoluiriam na direção destes últimos? Ou melhor, como esta linguagem ligada ao ato imediato e presente, vai passar a representações verbais

propriamente ditas (juízos de constatação e não mais somente de juízos de ação)? E como a linguagem permitirá a construção dos conceitos?

De certo, como o próprio Piaget (1945/2014, p. 250) alega, “a relação é naturalmente recíproca e a possibilidade de construir representações conceptuais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem”. O progresso da representação conceptual, portanto, será sensível ao da própria linguagem: assim que dispor dos semissignos, o sujeito poderá aprender ligeiramente a falar palavras-frases, frases de duas palavras e frases completas, fragilmente sobrepostas uma às outras...

A linguagem neste momento se dá, preliminarmente, de ordens e de expressões de desejo. As designações não se tratam da usual concessão de nomes, antes se referem ao pronunciado de uma ação realizável. A palavra, aqui, restringe-se a quase transpassar a mesma organização dos esquemas no nível sensório-motor e, que por isso, é até facultativa.

E, paradoxalmente (por nesse momento se tratar de arrumações que poderiam até passar sem a participação da expressão verbal), é exatamente agora que a narrativa se constitui como substancial (essencial) na solução **como meio de evocação e de reconstituição**. Isso porque, mesmo que inicialmente as narrativas sejam dirigidas pela criança tanto a si própria (quase que traduzindo para si a organização dos seus esquemas de ação) como aos outros (em um início de intencionalidade pela comunicação), nesse momento a linguagem também deixa de apenas acompanhar o ato em curso para reconstituir a ação passada, inaugurando, assim, a representação (ação de apresentar novamente).

Desta forma que a palavra começa a funcionar como signo: “Ao 1;7 (28), uma narrativa é feita à mãe a propósito de um gafanhoto que J.

acaba de ver no jardim: 'Fanhoto, fanhoto saltar (como me mandou fazer) rapaz', isto é, um primo que efetivamente a fez saltar na antevéspera." (PIAGET, 1945/2014, p. 251).

Piaget salienta, então, que somente a partir disso (quando a expressão verbal não é apenas parte do ato, mas uma evocação deste) que a palavra começa a funcionar como signo, pois começa a se desligar do esquema sensório-motor e a assumir a função de reapresentação (nova apresentação).

Assim sendo, a narrativa agrega uma condição peculiar (que lhe é particular) à circunstância, de objetivação: a comunicação ou socialização do pensamento.

Apesar de ainda ser somente a reconstituição de uma ação, para passar à constatação propriamente dita, outro avanço deve ocorrer: a narrativa terá que, nesse caso, descrever a ação ao invés de fazer parte integrante dela. Portanto, em lugar de acompanhar novamente a ação em andamento (como a linguagem inicial faz), a palavra precisará se tornar uma exposição que se refira tanto ao presente como ao passado, ou seja, seu relato deverá ser duplo, multiplicando a apresentação perceptiva dos fatos.

Quando isso acontece, um prenúncio aparece que é a pergunta "o que é?", a qual demarca o progresso dessa conceptualização.

Tal pergunta se relaciona não somente ao nome do objeto designado, como também ao seu conceito ou classe, como se pode observar na descrição de Piaget (1945/2014, p. 251-252) a seguir:

> Mais ou menos com 1;9 e 2;0, J. experimenta a necessidade de apresentar, quando alguém entra no quarto, de algum modo, os objetos

> e as pessoas pelo nome: "Papai, mamãe, nariz (da boneca), boca, etc." Leva muitas vezes a seus pais uma boneca dizendo "boneco", ou um objeto designando-o pelo nome "pedra", como se quisesse partilhar seu saber. Depois faz com que o grupo que a cerca participe de tudo aquilo que ela faz, mostrando os objetos e narrando suas ações enquanto as executa na realidade. Mas ela procede exatamente do mesmo modo quando está sozinha e é até no curso de seus monólogos que podem observar seu primeiro "o que é?". Ao 1;9 (24), por exemplo, eu a ouço dizer a si mesma: "O que é, Jacqueline, o que é?... Pronto! (ela deixa cair uma bola de madeira), O que é que cai? Uma bola. (Depois ela pega num colar.) Não está frio" etc.

O autor então ressalva a posição igualmente intermediária da própria linguagem infantil, nesse nível, que se mantém pontualmente a meio caminho entre a comunicação com o outro e o solilóquio (conversa de alguém consigo mesmo) ou monólogo egocêntrico, uma vez que suas narrativas, descrições, e até mesmo suas perguntas, dirigem-se tanto a si mesmo quanto a outrem.

À vista disso, Piaget (1945/2014) questiona se tal egocentrismo da linguagem acarretaria uma situação semelhante, referente à conceptualização, indiferenciada e intermediária – já que os primeiros conceitos (ou pré-conceitos) tomam parte dos esquemas sensório-motores, dos quais procedem, do mesmo modo que das imagens imitativas (ou símbolos lúdicos) com as quais permanecem parecidos na qualidade de serem representações pouco socializadas.

As conclusões do autor se aproximam mais - bem como já expus outrora - do avanço da representação conceptual ser sensível ao da própria linguagem, ou seja, o vínculo é recíproco, e a possibilidade de se ter representações conceptuais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem, e não o inverso! Portanto, a característica dessa

linguagem, como apresentei, é "intermediária" entre o monólogo e a comunicação socializada, e se deve ao caráter contínuo dos pré-conceitos: a criança, nesse momento, não alcança nem a generalidade nem a individualidade verdadeiras, pois suas noções oscilam entre esses dois extremos e, nesse aspecto, precisamente remete à estrutura dos esquemas sensório- motores e das imagens imitativas ou lúdicas dela proveniente. Assim, é natural que isso reflita, inclusive, na sua fala (linguagem)... Apresento algumas elucidações:

> Aos 2;7 (12) J., ainda vendo L. com roupa de banho nova e boné, pergunta: "Como se chama o nenezinho?" A mãe responde que é uma roupa de banho, mas J. aponta para a própria L. e pergunta: "Mas como é que isso chama? (mostrando o rosto de L.), repetindo várias vezes seguidas a pergunta. Ora, assim que L. torna a pôr o vestido, J. exclama, muito séria: "É Lucienne outra vez", como se a irmã tivesse mudado de identidade ao mudar de roupa. (PIAGET, 1945/2014, p.253)
>
> Reciprocamente, L., aos 2;4 (28), olha para uma fotografia de J. com menos idade: "Quem é?" – É J. quando era pequena. – Não, não é. – Não era J. quando era pequena? – É, quando era Lucienne." (PIAGET, 1945/2014, p. 253)

> J. aos 2;6 (3): "Isto não é uma abelha, é um besouro, É um bicho?" Entretanto, também mais ou menos aos 2;6, designa pelo termo "a lesma" as lesmas que vamos ver, todos os dias de manhã, ao longo de certo caminho. Aos 2;7 (2), exclama: "Olhe ela ali!", quando vê uma; dez metros adiante, vemos outra, e J. diz: "Outra vez a lesma." Respondo: "Mas não é outra?" J. volta então para ver a primeira: "Então é a mesma?" – É. – Outra lesma? – É. – Outra ou a mesma? – ..." É claro que a pergunta não tem sentido para J. (PIAGET, 1945/2014, p. 254)

Esses dentre outros diversos fatos são característicos das estruturas pré-conceptuais (dos dois aos quatro anos e meio, até), de acordo com Piaget (1945/2014). Em outras palavras, as concepções (reveladas através da fala) do sujeito acabam ficando a meio caminho do que é individual e do que é geral, caracterizando-se como pré-conceptual, exatamente porque o que constitui como "significante" não é a palavra ou signo verbal, mas a própria **imagem mental** do objeto significado.

Assim, ao invés do sujeito ter a mediação de um signo coletivo como significante do conteúdo representado, e a imagem servir apenas de auxílio (assistência) interior que duplica esse signo para estabelecer correspondências entre a realidade subjetiva (interna) e a objetiva (externa) e extrair dessas o conceito, **a imagem, nesse nível, é reduzida à categoria de puro significante,** e fica, por assim ser, bem distinta do conceito, uma vez que desempenha o papel de único símbolo, estático, específico (particular), que impossibilita esse sujeito de estabelecer as relações que lhe são necessárias.

Por isso que, para a criança desse nível, o caráter essencial desses objetos ou pessoas não é suas identidades através do tempo, mas os estados diferentes e sucessivos pelos quais passam e que os fazem simplesmente mudar de personagem. Isso porque, uma classe é uma espécie de indivíduo-tipo, o qual é repetido em múltiplus modelos.

Ora, isso faz com que os elementos participem diretamente uns dos outros (não tenha individualidade permanente), e não se organizem em conjuntos seriados (que tanto se relacionam com o que é próximo um ao outro, como se distanciam pelo que diferem entre si): justamente pela falta de individualidade das partes e a ausência de classe de generalidade estáveis.

Dessa forma, no caso das lesmas, por exemplo, são todas "a mesma lesma" que ressurgem sob novas formas. Ou ainda, para que uma criança saiba que um besouro e pequenas minhocas são bichos, precisaria reunir, de modo segundo uma composição reversível, as partes em um todo, mas os fatos elucidam precisamente a dificuldade que ela ainda apresenta para construir esse tipo de coordenações.

Não obstante a imagem mental já desempenhar o seu papel natural de significante, conserva, além disso, a função herdada de sua origem imitativa e consiste em ser **um substituto parcial da coisa significada.**

Dessa maneira, pelo próprio fato dos objetos estarem assimilados diretamente uns aos outros, o objeto assimilante se torna uma espécie de exemplar privilegiado em relação ao objeto assimilado, ao passo que no conceito todos os objetos que se enquadram em uma classe são equivalentes graças às suas características comuns e abstratas e não porque fora assimilado enquanto protótipo individual (sobre o qual se repousa todos os outros).

Piaget (1945/2014, p. 257) afirma que "na medida em que a imagem constitui um significante em relação ao pré-conceito, ela dele representa, portanto, o indivíduo essencial e não um objeto qualquer". Essas qualidades de esquema individualizado e de representante do indivíduo típico fazem com que **a imagem não seja um simples significante, mas o próprio representante do objeto**, exercendo a função de substituto de todos os outros.

A assimilação se dá em função de um objeto privilegiado, sem acomodação generalizada (transformações satisfatórias) a todos, e quando o pensamento se depara com objetos semelhantes ao do objeto que fora assimilado, a acomodação acontece, então, em prol da imagem dele, e esta

imagem intervém precisamente a mérito de apoio indispensável da assimilação (isto é, de significante privilegiado e em parte de substituto).

Referente à linguagem, por exemplo, o nome (dos objetos, lugares, pessoas, etc.) trata- se senão da imagem que a criança gravou das coisas representadas por ele.

Desta forma: o pré-conceito requer a imagem, além de ser determinado por ela, enquanto o conceito dela se liberta, justamente por conta de sua própria generalidade, e dela se serve apenas a título de ilustração. A superação ocorrerá, então, quando o significante não for mais diretamente a imagem mental do objeto representado, mas sim o signo linguístico, que terá somente a título de adjutório interior a sua imagem (ilustração).

Piaget (1945/2014) esclarece que esse caráter funcional do pré-conceito (pensamento) e do símbolo lúdico (linguagem) advém da forma que se dá a assimilação, que é direta: sem a mediação das identidades e das generalidades verdadeiras da forma de raciocinar do sujeito que é pré-lógica, ou seja, que ainda não ocorre por meio de operações.

E, segundo o autor, para a criança se libertar desses pré-conceitos egocêntricos e atingir as noções objetivas, precisará, essencialmente e pouco a pouco, dissociar dois pontos de vista diferentes, em conexão com a socialização de seu pensamento: o seu, e o ponto de vista do outro. Certamente, é essa coordenação dos pontos de vista que a levará, progressivamente, a renunciar à sua crença subjetiva e à realidade dos fenômenos provocados por sua própria atividade.

Ao chegar a um equilíbrio final, no qual o conceito se torna operatório (ou seja, as ações são internalizadas, reversíveis e inseridas em um sistema de relações coordenadas), a assimilação dos objetos ocorrerá

entre eles e a acomodação a cada um deles. Assim, quando acontece, a acomodação não se prolonga em imagem e a própria imagem quando intervém não rouba a cena, mas fica em um plano inferior de somente recurso secundário do pensamento.

Daí pra frente, os diversos caracteres do pré-conceito se inclinam na direção do conceito operatório: "pela construção de imbricações hierárquicas que tornam a assimilação mediata e levam, assim, a uma generalidade progressiva." (PIAGET, 1945/2014, p. 258). O autor ainda frisa que tal generalidade completa só será alcançada com a reversibilidade das operações.

A análise dos fatos genéticos fornece, assim, uma resposta que se orienta, sob a perspectiva piagetiana, bem mais no sentido de uma interação entre os mecanismos linguísticos e os mecanismos operatórios subjacentes, do que no sentido de uma preponderância do primeiro sobre o outro.

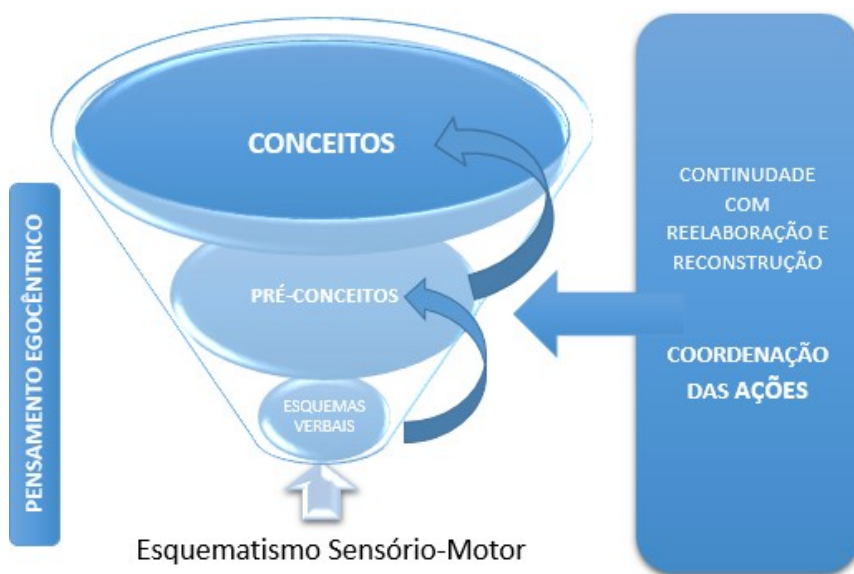
A linguagem estabeleceria vínculos com o pensamento justamente na reconstrução parcial e extensiva progressão dos esquemas sensório-motores, passando por fases análogas de organização das construções já consolidadas, integrando-as, ao mesmo tempo, de saída, nesta organização.

Portanto, para Piaget (1936/1987; 1945/2014), Piaget e Inhelder (1964/2006; 1966), entre outros, não será o aparecimento da linguagem o fator responsável pela evolução da inteligência sensório-motora para a inteligência conceptual. Bem menos cabe à linguagem a primazia pela transformação dos esquemas verbais em pré-conceitos e logo em conceitos.

Isto porque, para o autor, já há no período sensório-motor uma lógica prática, cuja origem deve-se, além da diferenciação, à organização e também à combinação dos esquemas de ações do bebê. Nota-se também

que no referido período, não há uma linguagem racional, como se tem o adulto ou as crianças maiores, e isso não é, nada obstante, um empecilho para que a inteligência se desenvolva.

Assim sendo – e de igual modo –, doravante, as hipóteses de Piaget sobre o desenvolvimento da linguagem e o pensamento são confirmadas e apresentam que o conceito operatório assenta suas raízes na ação e na esquematização desta, o conceito também resulta da continuidade e transformação dos esquemas sensório-motores, quando estes esquemas conseguem combinar-se mentalmente e a criança passa a adquirir a função simbólica (Figura 1).

Figura 1 – Evolução do pensamento e da linguagem segundo Piaget.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode-se acompanhar, o grande problema genético que provoca o desenvolvimento da linguagem é o de suas relações com o pensamento.

Mediante o questionamento sobre se a linguagem é a única fonte do pensamento (especialmente do raciocínio lógico) ou se, ao contrário, este último é relativamente independente da linguagem e possui raízes mais profundas que ela própria, pôde-se constatar que a linguagem, segundo Piaget, não é suficiente para explicar o pensamento, até porque as estruturas que o caracterizam possui suas raízes na ação e nos mecanismos senso-motores, as quais são bem mais profundas que o fato linguístico.

Cabe à linguagem, então, o papel de complementar a elaboração das estruturas do pensamento, sendo que, quanto mais complexas essas forem, mais aquela será necessária.

É desse jeito que, segundo Piaget, a linguagem se revela enquanto condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas. Pois, sem a linguagem, além de as operações continuarem individuais e ignorarem, em decorrência disso, a regularização proveniente das trocas interindividuais e da cooperação, as operações permaneceriam, simplesmente, no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos, caso não contasse com o sistema de expressão simbólica que a linguagem constitui.

Por isso, a linguagem e a vida social têm um papel importante nessa transformação, não obstante, serem insuficientes, por si apenas, para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo – isto porque, bem como já busquei evidenciar, o referido desenvolvimento tem seu início no decorrer de todo o período sensório-motor, tendo como marco o aparecimento da

intencionalidade nas ações da criança, mais precisamente, por volta da quarta fase de tal estádio (o sensório-motor, a saber).

Por fim, conclui-se que não cabe à expressão verbal a explicação do desenvolvimento da inteligência, uma vez que se constitui, apenas, como sendo reflexo do pensamento.

A hipótese de Piaget sobre a psicogênese da linguagem não é, todavia, compartilhada por todos. Ainda segundo o próprio Piaget (1945/2014, p. 277), para certos autores, a passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência conceptual se explica, somente, "pela intervenção da vida social e dos quadros lógicos e representativos já prontos no sistema dos signos e das representações coletivas".

Não obstante, é de geral concordância o fato que todas as crianças saudáveis são capazes de aprender a falar ao longo dos primeiros anos de vida. Mas o que tem sido interesse dos cientistas ao longo dos anos foi a forma em que a criança aprende sua língua, e, durante longos anos, atingiu-se o consenso de que neste processo existem características em comum para todas as crianças no mundo.

Em 1975, houve um debate entre Piaget, Chomsky e outros importantes pesquisadores da época – dentre eles, representantes da psicologia animal, da etologia, da inteligência artificial, da biologia e da filosofia da ciência –, a fim de proporcionar, além de esclarecimentos acerca de divergências entre eles, possíveis consensos entre os dois importantes programas científicos desenvolvidos no século XX.

Por este debate, também conhecido como debate de Rayaumont, ou ainda, o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky, inserir-se em um contexto em que a psicologia evolutiva, desenvolvida nos Estados Unidos,

distanciava-se do Behaviorismo, possibilitava dar valimento aos trabalhos de Piaget e salientava sua especificidade e importância.

De maneira abrangente, Chomsky e Piaget aquinhoaram de certas opiniões e posições, apesar de seus pontos de vista serem fundamentalmente divergentes. No debate, tanto um quanto o outro refutaram continuamente as perspectivas positivistas e behavioristas. Esta rejeição parece aproximar seus respectivos sistemas assim como suas discordâncias a respeito do inatismo os separa.

De acordo com Chomsky (1983), ao se analisar o desenvolvimento infantil, depara-se com princípios extremamente específicos que se articulam entre eles, em todo o estudo das propriedades particulares do conhecimento humano (como a própria aquisição da linguagem oral, por exemplo), com estruturas de uma delicadeza extraordinária e de uma complexidade maravilhosa.

Entretanto, segundo Piaget (1983), não existem estruturas cognitivas *a priori* ou inatas, pois hereditário é apenas o funcionamento da inteligência. E isto faz com que, para este autor, a composição de uma estrutura deva-se à organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos (para ele, inclusive a autorregulação é inata somente a título de funcionamento e não de estrutura).

De acordo com Piaget (1983), haveriam, até mesmo, algumas convergências entre o desenvolvimento histórico das estruturas cognitivas e a psicogênese do pensamento infantil, sobretudo por os seus desenvolvimentos não se tratarem de mera coleção de ideias inatas, mas de existirem em ambos, além de tentativas e erros, um poder construtivo e similitudes dos seus mecanismos.

Durante o debate, Piaget (1983, p. 429) chegou a advertir seu construtivismo como uma espécie de "solução dialética a meio caminho entre o empirismo e o nativismo", uma vez que, para ele, somente um construtivismo é aceitável para as estruturas lógico-matemáticas – fazendo, dessa forma, tanto das teorias de pré-formação dos conhecimentos como das interpretações empiristas, desprovidas de verdade concreta.

Este construtivismo significaria a elaboração contínua de operações e de novas estruturas, graças ao mecanismo de abstração reflexiva, da generalização construtiva, da necessidade e do equilíbrio.

Por assim ser, o problema determinado por Piaget passou a envolver então a decisão acerca do *núcleo fixo*, proposto por Chomsky, e de outras estruturas cognitivas, ser inato ou não.

Piaget assim admite a existência e a necessidade (lógica e fatual) desse núcleo fixo, mas, de maneira divergente a de seu companheiro de discussão, quanto a natureza do referido núcleo fixo, afirma que o inatismo seria um argumento fraco, mediante seus fatos que explicam perfeitamente a formação dessas estruturas.

Chomsky (1983, p. 71), por sua vez, contra argumenta e defende que as estruturas inatas "podem explicar o caráter espontâneo, uniforme e complexo, das regras de produção e de compreensão das frases gramaticais.".

E junto com Jerry Fodor, ainda no debate com Piaget, Chomsky (1983) admite que uma parte das propriedades de emprego e de estrutura da linguagem é proveniente da construção sensório-motora, apesar de insistir sobre a impossibilidade lógica e a escassez de provas experimentais que poderiam validar tais teorias da aprendizagem que subentendem a aquisição no sentido estrito, ou seja, nas quais o indivíduo se apropria das

estruturas e operações autenticamente novas por meio das experiências no meio.

Já Piaget (1983) e outros mais, não acham absurdo nem do ponto de vista lógico nem do experimental verificar tais hipóteses.

Destarte (e em síntese), o que busquei evidenciar é que a análise dos fatos genéticos fornece, sob a perspectiva piagetiana, uma resposta que se orienta no sentido de uma interação entre os mecanismos linguísticos e os mecanismos operatórios subjacentes, e não o contrário. Portanto, para Piaget (1936/1987; 1945/2014; 1966) e Piaget e Inhelder (1966/2006), entre outros, não é o aparecimento da linguagem o fator responsável pela evolução da inteligência prática em pensamento conceptual.

Bem menos cabe à linguagem a primazia pela transformação dos esquemas verbais em pré-conceitos e logo em conceitos. Até porque, para o autor, já há no período sensório-motor uma lógica prática, cuja origem deve-se, além da diferenciação, à organização e também à combinação dos esquemas de ações do bebê.

Concluo que há, portanto, entre a linguagem e o pensamento, um ciclo genético, de tal maneira que um dos dois termos se apoia, necessariamente, sobre o outro, em eterna ação recíproca e formação solidária, apesar de ambos (tanto a linguagem quanto o pensamento) dependerem, por fim, da inteligência prática, cuja raiz, como procurei evidenciar, é anterior à linguagem e independe dela.

CAPÍTULO 2

A Psicogêse da Língua Escrita Segundo Emilia Ferreiro

Fonte: http://tirasdemafalda.tumblr.com/

A começar da psicolinguística contemporânea, Ferreiro e Teberosky (1984/2007) ressaltaram que não foram as primeiras a levantar a necessidade de se revisitar a questão sobre a aprendizagem da língua escrita, uma vez que outros autores já haviam produzido trabalhos importantes sobre *a relação entre a fala e a aprendizagem da leitura*. A originalidade de suas obras deve-se, então, ao fato de terem sido as pioneiras tanto em realizá-la no espanhol e, sobretudo, por vincular o desenvolvimento cognitivo apresentado pela teoria da inteligência de Jean Piaget com a perspectiva da aprendizagem da língua escrita.

Segundo Mello (2015), após receber o título de doutoramento pela Universidade de Genebra sob orientação do próprio Jean Piaget, a partir de 1974, Emilia Ferreiro desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que gerou as considerações que

foram apresentadas no livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* – o qual fora publicado em 1979, e que é assinado em parceria com Ana Teberosky, pedagoga e espanhola.

O fato é que essa obra ressignificou a questão central da alfabetização ao partir não de como se deve ensinar, mas de como realmente se aprende. Isto porque, segundo as autoras, a questão que rondava a aprendizagem da leitura e da escrita se limitava ao problema dos métodos.

Entretanto, longe de ser o de propor uma nova metodologia da aprendizagem ou de uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem sobre a leitura e a escrita, o objetivo de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky com o livro *Psicogênese da língua escrita* (versão traduzida para o português) foi o de explicitar os processos e as formas pelas quais a criança chega a aprender a ler e a escrever.

De acordo com a definição das autoras, processo trata-se do percurso que a criança segue para compreender as características, o valor e a função da escrita, a partir do momento em que esta passa a ser alvo de sua atenção (ou melhor, do seu conhecimento).

A intenção das autoras engendrou-se, assim, em utilizar o marco teórico da psicologia genética para reiterarem a importância e fertilidade da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição de conhecimento, em terrenos não explorados por ele explicitamente. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984/2007), não se trata de utilizar simplesmente as “provas piagetianas” para extrair novas correspondências, mas de empregar os esquemas assimiladores que a teoria permite construir para averiguar outros eventos.

Não obstante situar a educação na América latina quanto ao analfabetismo e insucessos escolares de crianças, considerando ainda a influência de alguns fatores metodológicos e sociais – chegando, inclusive, a tecer críticas ao sistema educativo –, o foco principal das autoras se detém em apresentar uma interpretação acerca do processo de aprendizagem da língua escrita a partir da perspectiva do sujeito que aprende (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007).

Devido a um fator teórico relacionado à origem distinta dos tipos de conhecimento infantil (conhecimentos socialmente transmitidos e construções espontâneas, basicamente), é evidente que aqueles que são provenientes do meio abarcam as interações do indivíduo com este e o papel do meio é indispensável para a construção do conhecimento social e cultural – mesmo que a responsabilidade de se estabelecer as formas e os limites de assimilação sejam do indivíduo.

Por isso mesmo, Ferreiro e Teberosky (1984/2007) acreditam ser impossível desvendar certas convenções relativas à escrita – como, por exemplo, o nome das letras, a orientação da leitura, as ações pertinentes exercidos sobre um texto e o conteúdo próprio de muitos textos – por si mesmo ou sem se ter oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura.

Contudo, do outro lado, há também as hipóteses construídas pela criança, que são produtos de uma elaboração própria, ou seja, as quais não podem ser transmitidas por nenhum adulto, mas sim *deduzidas* pela criança em detrimento das propriedades do objeto a conhecer.

E são sobre estas que Emilia Ferreiro se dedica.

Para Ferreiro e Teberosky (1984/2007), é evidente que este tipo de conhecimento (sobre a escrita) é transmitido socialmente por aqueles que

concedem valor a ele; e o meio, ao oferecer oportunidades de confrontação entre as hipóteses internas e a realidade externa, provoca conflitos potencialmente enriquecedores e modificadores. Mas, entre os dois aspectos que abrangem a alfabetização – um, relativo aos adultos, e o outro, relativo às crianças –, o objetivo do seu livro atrela-se ao segundo.

Por isso que diferente dos demais trabalhos que tratam da relação da fala e da aprendizagem da leitura – os quais se dedicam, segundo as autoras, basicamente a difundir esta ou aquela metodologia por serem "a" solução para todos os problemas da alfabetização, ou a instituir uma lista das capacidades ou aptidões necessárias para esta aprendizagem –, o de Ferreiro e Teberosky (1984/2007, p. 29) se empenha em evidenciar o sujeito cognoscente: aquele que constrói seu conhecimento e que a teoria de Piaget lhes "ensinou a descobrir", mas que em vão fora procurado na literatura supramencionada.

Para elas, o sujeito que Piaget revelou é o que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver os problemas que este mundo lhe provoca; ao contrário de ser mero receptor de informações e estímulos do meio que o cerca, é um sujeito que aprende por suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que elabora suas próprias categorias de pensamento de forma simultânea em que organiza seu mundo.

A partir disso e da hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, Ferreiro e Teberosky (1984/2007) se propõem averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceptualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito cognoscente sobre e a realidade do objeto a ser conhecido. Por assim ser, suas problemáticas tocam tanto a natureza como os processos de apropriação da escrita pela criança, e chegam a traçar,

em resposta a essa problemática, uma linha evolutiva que passa por conflitos cognitivos análogos, até mesmo nos detalhes do processo, aos conflitos cognitivos constitutivos de outras noções importantes – sobre os quais, inclusive, ocupar-me-ei.

Bem como apresentei na introdução deste trabalho, a língua escrita se trata de um caso específico da linguagem verbal, bem como a fala (ou língua oral). Claro que não se deve confundir língua com escrita, pois são dois meios de comunicação distintos. A língua escrita representa um estágio posterior de uma língua, já que a língua falada é mais espontânea, e abrange a comunicação linguística em toda sua totalidade. Ademais, é acompanhada pelo tom de voz, algumas vezes por mímicas e/ou fisionomias.

Concebo, portanto, a língua escrita não apenas como uma representação da língua falada, mas sim um sistema mais disciplinado e rígido – até porque não conta com o jogo fisionômico (as mímicas e o tom de voz) do falante, por exemplo.

Com efeito, a escrita é um objeto singular e que participa das propriedades da linguagem enquanto objeto social. Vale-me, então, esclarecer, antes, o que compreendo sobre aprender a língua escrita (sobre o que é se saber ler e escrever). Assim, ler pautada nos estudos que fiz da obra de Ferreiro e Teberosky (1984/2007), não é decifrar e escrever não se restringe a cópia de um modelo, bem como os progressos da escrita não são tidos em prol dos avanços no decifrado e da precisão da cópia.

A análise da leitura não se detém, assim, em dados perceptivos, até porque – e ao encontro das ideias de Smith (1975) – a leitura não é um processo essencialmente visual. Envolve, pois, dois tipos de informações, uma visual e outra não visual, sendo que, a primeira, é designada pela

organização dos caracteres na página, e a segunda é determinada pelo próprio leitor – por a sua competência linguística.

Ferreiro e Teberosky (1984/2007) discutiram a questão das informações visuais e não visuais ao descrever o papel da identificação do suporte material do texto, a qual se refere ao conhecimento prévio que se tem sobre o aspecto constitutivo do texto, decorrente do próprio relacionamento que se elabora a partir do suporte material. Assim, por exemplo, se reconhece-se o suporte como sendo uma lista de compras, por exemplo, não se deve espantar diante da ausência de verbos e preposições, ou com a abreviação de algumas palavras: "1l de óleo", será bem interpretado como "comprar uma garrafa de óleo de um litro".

As autoras (Ferreiro e Teberosky, 1984/2007), baseadas em Smith e outros autores, também traçam considerações acerca da capacidade de integração das informações aumentar simultaneamente com a organização dos estímulos, uma vez que, conforme descrevem, o que se consegue enxergar depende, senão, do nível de organização de (da maneira como estão compostos) o estímulo: quanto "melhor" estiver arranjado o estímulo, "maior" a capacidade de identificação.

E, por assim ser, o leitor acaba por antecipar, isto é, complementar com uma informação não visual (como, por exemplo, o conhecimento do léxico, da estrutura gramatical de sua língua, ainda que por uma rápida exploração visual em busca de semelhanças e regularidades, etc.) a escassa informação visual (aquilo que a página impressa ou manuscrita lhe fornece) juntada em uma rápida centração (fixação/visualização).

Tais dados sobre as predições (vaticínio linguisticamente controlado, inteligente e que não deve ser misturado com sendo uma simples adivinhação sem direção) que os leitores fazem a todo instante

surgem como um aspecto essencial da atividade de leitura, e outros tantos dados relativos às restrições da memória imediata, têm levado muitos autores contemporâneos a compreenderem a leitura como uma atividade fundamentalmente não visual.

O desencadeamento dessas considerações é o de, sobretudo, não considerar a língua escrita como uma simples transcrição da língua oral, até mesmo por as múltiplas e marcantes diferenças entre uma e outra. Referente a essa objeção, a língua escrita possui termos que lhe são próprios, como, por exemplo, o uso particular dos tempos do verbo, as expressões complexas, o ritmo e a continuidade que lhes são particulares. Por isso não pode ser considerada como mero decifrado, e este, por sua vez, como única via de acesso ao texto.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984/2007, p. 286) a escrita é tida, assim, como "um *sistema alternativo* de sinais, os quais remetem diretamente a uma significação, tal como os signos acústicos". Ler envolve, portanto, selecionar as informações que a língua escrita dispõe para constituir diretamente uma significação.

Bem como Smith (1975) expressa, a escrita tratar-se-ia de uma forma paralela ou alternativa (variante, exclusiva) de linguagem relacionada à fala e à leitura, que implica, necessariamente, uma recepção significativa ou compreensão.

Por isso mesmo, ainda de acordo com as autoras e citando elas Smith (1971), <u>somente por meio do significado</u> é possível transcrever a fala através da escrita, "apesar da crença muito difundida no sentido contrário, **é possível sustentar que a linguagem escrita não representa primariamente os sons da fala, mas sim que provê índices sobre o significado**" (SMITH, 1971, p. 286, grifo meu).

Para Ferreiro e Teberosky (1984/2007), a aquisição desse conhecimento se baseia na atividade do sujeito: isto significa que a criança, sucessivamente, aplica à escrita esquemas de assimilação mais complexos, os quais são decorrentes de seu desenvolvimento cognitivo.

Desta forma, considerando que a escrita não se trata apenas de um traço ou de uma marca, mas a concebendo como uma representação de algo externo, de início se pode supor que o sujeito que procura compreendê-la deva possuir esquemas de assimilação que lhe fornecerão substrato para integrá-la em seu sistema de interpretações.

O problema inicial das autoras circuncida o que a língua escrita, enquanto objeto substituto da linguagem (isto é, dos aspectos formais da fala, dos sons elementares ou fonemas), coloca ao sujeito pensante, mais especificamente: o que ela substitui – ou ainda o que a escrita representa para a criança? – e qual será o significado que lhe vai ser atribuído – ou seja, qual é a estrutura desse modo de representação?

Dentro da concepção piagetiana, a função simbólica, entendida como a possibilidade de diferenciar significantes de significados, aparece durante o segundo ano de vida dando continuidade em outro plano as ações sensório-motoras iniciais. Em sua posse, a criança é capaz de usar significantes variados, manifestos por meio da linguagem, do jogo simbólico, da imitação diferida, da imagem mental ou ainda da expressão gráfica (o desenho). Todas essas manifestações tratam de substitutos que representam algo evocado.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1984/2007), aos quatro anos de idade, o desenho é para a criança uma forma privilegiada de representação gráfica. Nesta faixa-etária, grande parte das crianças sabe distinguir se o resultado de um traço gráfico é um desenho ou a escrita de algo, e isso

evidencia, portanto, que não se trata para elas de uma simples confusão das relações entre ambos.

Não obstante, buscando estabelecer diferenciações entre ilustração (desenho) e texto (escrita), pode-se perceber uma gênese das soluções dadas pelas crianças, a qual fora averiguada e evidenciada por Ferreiro e Teberosky (1984/2007), e que, concisamente, apresentarei a seguir.

Quando se alude a interpretar o significado de um texto associado a uma imagem (desenho), para a criança pequena, a escrita ganha a significação dessa imagem que a acompanha – ou seja, diferem as formas significantes, mas ambas **são assimiladas sob o** mesmo **ponto de vista**: o **do significado** que lhes é permitido.

Em um primeiro momento, desenho e escrita são concebidos pelo sujeito como sendo totalmente "indiferenciados", pois, para esses sujeitos, é possível ler tanto no desenho como no texto. Aqui, o texto é inteiramente interpretado a partir da imagem (desenho) e a escrita representa os mesmos elementos que a ilustração.

Em um segundo momento, por mais que comece haver certa diferenciação a respeito dos significantes, ou seja, o sujeito sabe o que é um e sabe o que é outro, este sujeito espera encontrar uma semelhança nos significados, o texto ainda é tratado como uma unidade, isto é, independentemente de suas características gráficas.

> Silvana (4 anos – Classe Baixa): Sabes escrever? – Não. Desenhar sei: uma casa, uma menina, um sol, uma nuvem. – (A entrevistadora faz um desenho) Isto é escrever ou desenhar? – Desenhar. – Escreve uma casa. – (Desenha uma casa). – O que escreveste? – Uma casa. – Desenhaste ou escreveste casa? – Escrevi. – É o mesmo, escrever ou desenhar? – Não. – O que fizeste no papel? – Desenhei. – (A

> entrevistadora escreve algo) Escrevo ou desenho? – Escreve. – Desenhe um sol. – (Desenha um sol). – Escreva sol. – ... Não sei. – Desenhaste ou escreveste? – Desenhei. – Escreveste também? – Não. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p.198).

A escrita representa o nome do objeto desenhado, ou se relacionar a uma oração esta é associada à ilustração, e propende manter algumas das características do objeto, representando em nível de significante, a fim de garantir sua interpretação.

"Valeria (4 anos – Classe Média): (Imagem: um pato, estático, sobre uma lagoa. Texto – em cursiva: o pato nada.). Um pintinho. – Onde? – (Mostra todo o texto). – Ou dirá 'o pato está na água?' – Não. Pato só." (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 83).

Assim, apesar de interpretar a escrita e - o desenho, diferenciando-os, a criança pequena não sabe que a escrita é "linguagem escrita" e isso não a permite concebê-las como expressões visuais de diferentes significados (independentes uma da outra). É justamente devido a isso que a criança passa da imagem (desenho) ao texto e do texto à imagem (desenho) sem modificar a interpretação, pois ambos são tidos como uma unidade, e juntos revelam o sentido de uma mensagem gráfica.

Portanto, apesar de ser concebida como diferente do desenho, mas por ser representada próxima a ele, a escrita precisa, necessariamente, para a criança, conservar algumas propriedades do objeto a que traduz. E essa correspondência figurativa entre a escrita e o objeto a que se refere, aplica-se, essencialmente, aos aspectos quantificáveis daquilo que ela deve conservar.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984/2007), o desenhar cumpre certa função a respeito da escrita, sendo que pode funcionar, inclusive, como um complemento do texto. Dessa forma, o desenho (a imagem) se serve de apoio à escrita como que garantindo seu significado.

Exemplo: “Para Roxana (4 anos – classe baixa), o desenho sempre precede a escrita e parece funcionar como uma garantia de sua significação: como se a escrita sozinha não pudesse ‘dizer’ tal ou qual coisa, mas emparelhada com o desenho pode servir para ‘dizer’ o nome deste.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 200).

Inclusive no que se refere à modificação da orientação espacial dos caracteres – por exemplo, escrever os números que conhece, ora com a orientação correta, outra invertendo as relações direita/esquerda ou em cima/embaixo, testemunhando um desejo de exploração ativa dessas formas dificilmente assimiláveis –, neste nível (e até em níveis subsequentes), as autoras assinalam que não pode ser tomada como índice patológico (como sinal de dislexia ou disgrafia), mas como algo absolutamente normal.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1984/2007, p. 275), “e isso é assim, porque o signo que expressa um objeto não é, ainda, a escrita de uma forma sonora”. Assim sendo, nesse período, a escrita deverá ocorrer na proximidade espacial do desenho, ou melhor, terá que ser proporcional ao tamanho do objeto que simboliza – objetos grandes, escrita ou com muitos caracteres, ou com caracteres de tamanho grande; objetos pequenos, escrita curta, e/ou baixa, com poucos caracteres – como que para garantir o seu significado. E a leitura do escrito é sempre global, sem qualquer análise quanto as relações entre as partes e o todo.

Embora os traços gráficos iniciais (os quais de acordo com a criança são escrita), serem peculiares quanto aos dos desenhos, eles ainda retêm (ou devem reter em si) as características que acentuam a escrita padrão que imitam.

Evidentemente, não obstante tais dificuldades momentâneas, este sujeito já é capaz de diferenciar as atividades de desenhar das de se escrever, uma vez que a maneira própria de se remeter ao objeto não é a mesma para ambas. Entretanto, é justamente porque há uma assimilação na atribuição de significados, que a escrita e o desenho, neste período, exprimem simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não os seus elementos linguísticos.

De acordo com elas, um indício claro da diferença entre imagem (desenho) e texto (escrita) para tais crianças é a de que excluem os artigos ("o", "a", "um", "uma" e suas variantes) quando é para predizer o conteúdo da escrita, e para a imagem (desenho) estes estão sempre presentes.

Assim sendo, "enquanto a imagem se identifica como sendo 'uma bola', por exemplo para o texto que a acompanha se reserva somente o nome: 'bola'." (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 275).

Esta omissão do artigo, além de ser metódica ao passar do desenho ao texto, trata-se de um meio muito relevante na evolução da escrita e acaba por ressaltar a característica do pensamento infantil.

As autoras nomeiam esse momento de *hipótese do nome*, no qual os demais elementos que fazem indicação do(s) objeto(s), são ignorados, e a criança considera para o texto somente um dos aspectos mais fortes da imagem (daquilo que dá significado), o seu nome. E justamente por conceber a escrita somente por os "nomes", ela ainda não representa a expressão gráfica da linguagem – mesmo já sendo um avanço nesse sentido

–, é (ou serve), pelo contrário, apenas para registrar a identificação do objeto referido, tendo a expectativa, inclusive, de encontrar grafado tantos nomes quantos objetos existirem na imagem (desenho).

É somente à medida em que a interpretação do sujeito sobre o que é a escrita de fato se relacionar com a linguagem oral e quando a sua realização de escrever passar a representar diretamente esta linguagem, **ou seja, quando realmente houver uma conceptualização** (ou interpre-tação) **da escrita**, que haverá realmente a distinção entre "o que está escrito" (significante) e "o que se pode ler" (significado), pois será a prova de sua conceptualização sobre o que é compreendido por escrever ou possibilidade de leitura a partir do que é escrito.

A *hipótese do nome* é, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1984/2007), além de um momento muito importante, resultante de uma elaboração interna – tratando-se, logo, de uma construção da criança –, e que não depende necessariamente da participação de uma imagem (ou de um desenho) – isto porque tal conduta fora encontrada pelas autoras independente se a leitura envolvia imagem ou não, e de forma parecida com as situações de escrita espontânea, esta criança também espera que o que aparece significado na escrita sejam "os nomes", bem como o conteúdo de um texto sem imagem (desenho) é conhecido pelo adulto.

A partir de tais fatos, as autoras tecem duas hipóteses acerca dessa ocorrência. A primeira se refere ao pensamento da criança sobre a escrita se tratar somente dos substantivos da oração; já a segunda diz respeito à escrita representar os objetos referidos (e não o som da palavra que se refere ao objeto). Aceitar a primeira é acreditar que a criança pode separar (recortar) da mensagem oral escutada e conceder à escrita essas partes isoladas (isto é, os substantivos). Agora segundo a outra interpretação, é como se a criança conferisse à escrita não apenas algumas partes da

mensagem enquanto forma linguística, mas todo o conteúdo referencial da mensagem escutada.

Para as autoras, a *hipótese do nome*, que não é nada mais do que uma maneira particular de compreender e interpretar a escrita, relaciona-se com a segunda explicação, uma vez que ela própria serve para representar os objetos. Porque a escrita não compreende os elementos figurais do objeto e sim (simplesmente) o seu nome, com os nomes escritos é possível "se ler" toda uma oração.

Mas, para as crianças, em que se revela a similitude da escrita com o desenho? Justamente em pensar que alguns componentes representados podem ser complementados com outros como elementos interpretativos. Ou seja, a distância que há entre a grafia (o desenho) e o que ela (ele) significa (o que ele de fato "quer dizer") é a mesma com a do que está escrito e o que se pode ler.

Por isso, fica claro que esse modelo de explicação foca diretamente a intencionalidade do sujeito de compreender a escrita paralelamente ao seu esforço para separá-la do desenho, e, uma vez estabelecido essa diferenciação, a criança começa a levar em consideração certas propriedades do texto em si mesmo. E na necessidade de manter uma propriedade quantificável do objeto no seu significante substituto, o fato da criança considerar tais variações quantitativas (como por exemplo, a quantidade de linhas, a quantidade de elementos em uma mesma linha, sua longitude, etc.) se constitui como sendo as primeiras particularidades observadas no texto.

Há, portanto, uma lógica interna da progressão seguida. Claro que antes de conceber a diferença entre aquilo que é desenho e o que é escrita a criança não poderia se empregar a atentar para as propriedades do texto

– por isso que o conceder a trechos grandes o nome de objetos maiores igualmente se revela além do início de uma atribuição das propriedades do texto, um avanço na psicogênese da língua escrita.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984/2007), não há somente a "hipótese do nome" no espírito da criança, durantes longos períodos da evolução coexistem duas hipóteses totalmente compatíveis, e esta outra é a que as autoras denominaram de *hipótese de quantidade*.

Para elas, começar a ponderar as propriedades qualitativas do texto (tipo e formas de letras, por exemplo) somente é possível quando se tem certa estabilidade significativa, e, por isso mesmo, é bem posterior. Isto se deve à necessidade de, pelo menos, o indivíduo ultrapassar a etapa em que qualquer escrita serve para atribuir o significado desejado – manifestação que ocorre, geralmente, com possibilidades de conhecer modelos socialmente transmitidos, como a letra inicial do seu próprio nome ou do nome de outras pessoas.

Até então, na tentativa de distinguir texto de imagem (ou de desenho), a criança despreza as características diferenciais do próprio texto, mas, em certa ocasião resolvida essa diferenciação, surge um novo embate, o de se considerar as características próprias e singulares da escrita. E, uma destas (ou a primeira delas) trata-se de requerer uma quantidade mínima de grafias (por volta de três), para se consentir um ato de leitura, independentemente das denominações que a criança seja capaz de empregar (sejam letras, números, ou nomes), uma vez que **com poucas**(os) **letras** (caracteres) **não se pode ler**.

A outra propriedade exigida a um texto (a segunda delas) abrange a variedade de grafias, uma vez que, para a criança, **ainda que haja um**

número suficiente, se todos os caracteres forem iguais, tampouco essa "escrita" poderá oportunizar um ato de leitura.

A referida hipótese também versa de uma construção da criança, simplesmente por nenhum adulto tê-la ensinada e porque diversos textos (adultos) escritos conter notações de uma ou duas letras. É através desta construção que, segundo as autoras, a criança descobre que um número sozinho pode ser a expressão de uma quantidade enquanto que uma grafia sozinha ainda não constituiria uma escrita.

Ferreiro e Teberosky (1984/2007) conjecturam, então, que essa legalidade de um texto ser associada a existência de uma quantidade mínima e independente do tipo de caractere, não se deve à uma confusão perceptual da criança, mas tratar-se-ia de um **problema conceptual** (isto é, de interpretação) – uma vez que a escolha das grafias não depende de suas propriedades específicas, senão do fato de estarem (ou não) agrupadas com outras.

Ambas hipóteses – tanto a da quantidade como a do nome – são, portanto, construções da criança. Não obstante tal similitude há distinções quanto suas naturezas e funções que devem ser consideradas.

Enquanto a primeira (hipótese da quantidade) serviria para definir as propriedades exigidas ao objeto; a segunda (hipótese do nome) se refere à natureza da escrita, sob o aspecto simbólico, e se constitui atrelada ao ato de conferir significado ao escrito. O fato da criança identificar o texto como sendo "para ler" engendra a distinção nas produções gráficas (das grafias-garatujas às grafias-escrita), e por mais que os resultados "se pareçam" (objetivamente falando), o que realmente importa é a sua intenção (ou seja, aquilo que é mais subjetivo).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1984/2007), os sujeitos sabem que a escrita apresenta características gráficas particulares, em contraste ao desenho, e, se em um primeiro momento o critério de quantidade apreende-se como exigência sobre as propriedades do objeto, ulteriormente os critérios sobre as condições formais começam a se integrar a título de recurso necessário para expressar significados diferentes, para que algo possa ser lido.

Em outras palavras, a necessidade de diferenciar os significados se revela na distinção dos significantes, e por isso mesmo há a exigência constante por a quantidade e a variedade de grafias (quase como sendo aquilo que garante a leitura).

Não obstante o ato de escrever já se diferenciar nitidamente do de desenhar, até aqui não fora encontrado pelas pesquisadoras uma correspondência entre linguagem e escrita. Na verdade, até aqui, esse período é denominado pelas autoras como *fase pré-silábica*, cujas características são:

- tanto o ato de escrita quanto o de desenho possuem o mesmo significado;
- o sujeito não relaciona a escrita com a fala;
- não diferencia letras e números;
- reproduz traços típicos da escrita de forma desordenada;
- acredita que coisas grandes têm um nome grande e coisas pequenas têm um nome (escrito) pequeno – realismo nominal;
- usa as letras do nome para escrever tudo;

- não aceita que seja possível escrever e ler com menos de três letras;
- a leitura ocorre de forma global: lê a palavra como um todo.

É importante salientar que na escrita das crianças, algumas dessas características pode, às vezes, não ser evidenciada; como por exemplo, a ideia da relação entre palavras e tamanho dos objetos.

Entretanto, o que está em jogo agora é o início da consideração dos resultados em detrimento da utilização de recursos (variação nas grafias) para se obter significados diferentes, e isso acaba por desencadear, então, um novo problema para o sujeito: ele começa a colocar em correspondência a emissão com as partes da escrita, sendo que a divisão da palavra em termos de suas sílabas será a resposta elaborada para esta questão.

Este emblema trata-se, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1984/2007), da *hipótese silábica*, em que as partes diferenciáveis da palavra escrita passam a ser atentadas pela criança, e que caracteriza um novo e mais elevado nível na evolução.

A partir daqui, portanto, **a escrita estará diretamente ligada à linguagem** e esta intervirá diretamente sobre aquela, ou seja, sob o aspecto de guia sonora, a criança abordará propriedades específicas, diferentes das do objeto referido, atribuindo "um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 209). Esta "nova hipótese" não exclui instantaneamente as outras, mas entrará continuamente em conflito tanto com a hipótese de quantidade como com os modelos de escrita propostos pelo meio.

Se antes a análise realizada pelo indivíduo em relação à escrita e a expressão oral era global, agora a correspondência se dará entre as formas diminutas do texto (cada letra) e as partes da expressão oral, marcando pela primeira vez a escrita como representação gráfica de partes sonoras da fala.

Ainda que as grafias se distanciem das formas convencionais de letras ou números, ou até mesmo sejam bem discernidas, esses signos podem ou não ser utilizados com um valor sonoro fixo.

Exemplo:

> Erik (5 anos – Classe Baixa) usa somente formas circulares, fechadas ou semifechadas, às quais, ocasionalmente, acrescenta uma linha vertical (dando como resultado algo próximo a P). Com essas formas, e trabalhando com caracteres separados entre si, Erik propõe dois caracteres para "sapo" (lido silabicamente como "sa/po" enquanto vai mostrando, fazendo uma clara correspondência: para cada grafia, uma sílaba); escreve também dois caracteres para "urso" (lido silabicamente "ur/so" como antes); porém escreve três caracteres para "patinho" (lido como "pa/ti/nho" com o mesmo método de correspondência). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 209).

Além do mais, é preciso deixar claro que esta capacidade de análise da fala não presume reconhecer as palavras na sua forma individual, de imediato; apenas outorga ao sujeito a possibilidade de trabalhar as emissões por meio da divisão em sílabas, como se estas fossem um "recorte" daquelas, sem facilitar, no entanto, a generalização para com outras formas de separação (por exemplo: em unidades constituintes, em palavras, entre outras, quando se passa da palavra escrita à oração escrita).

As autoras, reiteradamente ressaltam, no decorrer da análise dos dados, como as crianças utilizam-se de um raciocínio façanhoso, sendo

coerentes até os últimos efeitos da obediência das regras que elas mesmas se aplicam.

> Elucidando isso e ao encontro do caso da hipótese silábica com grafias diferenciadas, mas sem estabilidade sonora das letras, Ferreiro e Teberosky expõem o exemplo de Javier (4 anos – Classe Baixa): escreve AO para "sa/po" e PA para "ur/so". Já quando a mesma escrita adquire outra significação graças à invariância do valor sonoro de algumas letras, sobretudo das vogais, o caso de Facundo e de Juan (ambos de 6 anos – Classe Média) são belos exemplos:
>
> Facundo que sabe escrever corretamente seu nome, escreve AO como "pau" e escreve outro A como começo de "mapa", palavra que não consegue terminar de escrever por defrontar-se com um conflito impossível de resolver: não pode agregar outro A, já que o resultado final seria AA, que é rejeitado pelo critério de variedade de caracteres, e tampouco pode por um P, porque é "o pé" e ele necessita de "o pa". Juan propõe AO para "pau" ('palo' em espanhol), e logo escreve também AO para "sapo", sem que a identidade de grafias o perturbe, já que uma das letras A é "pa" num caso e "sa" no outro, e um dos O é "lo" num caso e "po" no outro. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 209-211).

É nítido que as formas fixas que são oriundas de estimulações externas e aprendidas exatamente como lhes apresentam, oferecem à criança uma correspondência global entre o nome e a escrita; em contrapartida, há também uma hipótese original da própria criança que, ao tentar passar da correspondência global para a termo a termo, provoca-a a atribuir valor silábico a cada letra.

Segundo as análises das autoras, é, porém, daquela dupla possibilidade de conflito que emerge as razões da superação da hipótese silábica. Ou seja, é justamente quando o sujeito, então, confrontado com

a hipótese de quantidade mínima de grafias e com os modelos de escrita propostos pelo meio – sobretudo com a escrita do próprio nome, por exemplo –, passa a buscar uma divisão que ultrapasse a sílaba (ou melhor, a divisão silábica em sons menores), é que pode superar o conflito.

Nesse caso, o conflito é resolvido inserindo um número superior de grafias do que o previsto convencionalmente, de acordo com uma interpretação silábica – porquanto, a quantidade de grafias resultantes da aplicação da hipótese silábica frequentemente embate com a quantidade mínima exigida, e, outrossim, quanto aos modelos de escrita alfabética oferecidos pelo meio, justamente serem menores.

Exemplo:

> [Um menino de cinco anos desenha uma automóvel, e logo a entrevistadora lhe sugere que escreva "carro"]; o menino escreve quatro letras AEIO e, quando lhe é pedido que leia o que escreveu, diz "ca/rro", mostrando somente AE; pergunta-se, então, "e aqui?", mostrando as restantes; ele vacila e logo diz "mo/to", mostrando 10 (em seu desenho o motor do automóvel era bem visível por transparência, e a essa parte do desenho, havia dedicado a maior atenção).

> Não resta dúvida de que aqui estamos na presença de um *conflito cognitivo:* em virtude da exigência de quantidade mínima de caracteres (quatro, para este menino) chega à certo resultado; em virtude da hipótese silábica que utiliza quando lê, encontra-se com um "excedente", que é preciso interpretar, já que não o pode eliminar (ficaria somente duas letras, e com duas letras "não se pode ler"). Tratando de interpretar essa "sobra", vemos reaparecer, neste menino, uma das condutas que (...) quando no texto se encontra uma "sobra", se faz a hipótese de que estão escritos outros nomes, pertencentes a

> objetos congruentes com a significação total. (...) Aqui vemos aparecer "moto", uma parte inerente ao objeto, algo que "vai com o automóvel", necessariamente, algo a que aludimos implicitamente quando o nomeamos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 212-213).

Apresento as características dessa fase *silábica*, portanto, em a qual o sujeito:

- para cada fonema, usa uma letra para representá-lo;
- pode, ou não, atribuir valor sonoro à letra;
- pode usar muitas letras para escrever e ao fazer a leitura, apontar uma letra para cada fonema;
- e, ao escrever frases, pode usar uma letra para cada palavra.

Não obstante já ocorrer certa diferenciação, a criança ainda não consegue coordenar as partes com o todo e relacionar o todo com suas respectivas partes... Nesse ínterim, as soluções elaboradas pela criança nem sempre são capazes de absorver as perturbações que aparecem, e o abandono da hipótese silábica se constitui necessário.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1984/2007), as relações entre o todo e suas partes aparecem de forma diferente, para a criança, quando a unidade de análise é a oração e não a palavra, pois, para elas, descobrir – sobretudo – quais são as categorias de palavras que recebem uma representação por escrito em as múltiplas divisões possíveis de uma oração (que corresponde inclusive às divisões do texto) lhe constitui um problema.

Justamente pela diferenciação que a criança estabelece entre o que se pode ler sobre o escrito e o que está escrito, aceitar que uma oração está escrita não dá a entender precisamente que todas as palavras que a compõem sejam escritas. Ademais, a criança pode concordar ainda que

uma palavra esteja escrita sem aceitar, com efeito, que esteja escrita em um fragmento livre da escrita. Por isto mesmo, como bem expõem Ferreiro e Teberosky (1984/2007), a desistência da hipótese silábica não é imediata, porém.

No esforço por deixá-la, podem ocorrer oscilações entre a escrita silábica e alfabética o que acaba engendrando escritas e leituras que, em grande parte, iniciam-se silabicamente e terminam alfabeticamente. Nesse período, há diferenciação com o esforço de se considerar, pelo sujeito, as particularidades, apesar do relacionamento (coordenação) destas com o todo ainda enfrentar dificuldades.

> María Paula (4 anos – Classe Média): Mediante letras móveis, para compor o seu nome, coloca um M e um P, bem separados entre si – "O pe, vai em Ma-rí-a-Pa, Paula". (Referindo-se ao M, acrescenta) "María, o i, falta o i". (Acrescenta A e I junto ao M) MAI P. (O experimentador lhe apresenta um R e lhe pergunta se vai no seu nome.) "O erre? Sim. Ma-rí-a-Pa-u-la; não sei não vai.
>
> Não vês? María Paula". (Busca um L e o acrescenta): M AI P L (sobre cada uma das letras dessa configuração lê assim): "Ma (M)-rí (A), o i (I); Paula (P), o/i (L)". (Logo segue refletindo para si):
> "pau... ia a; pau ia ou María Paula (acrescenta um U e troca o L de lugar): MAI LPU. (Reflete sobre esta última configuração, troca de lugar o L e o segundo A introduzindo, e lê assim): M A I A P U L. ma/rí/a pa/u/La... o a, falta o a". (Porém, no lugar de introduzir outro A, tira um dos A do primeiro nome e lê assim): MIA "ma/rí/a... não!" (corrige): M A I A "m/a/rí/a". (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 214-215).

Esse exemplo evidencia como, a partir de conflitos entre as exigências internas (que são as hipóteses originais do indivíduo) e a

realidade exterior ao próprio sujeito, a criança percebe a necessidade de se buscar uma análise que vá para mais do que a sílaba, na maioria das vezes, por causa, justamente, do choque entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima.

> A escrita de "María" passa penosamente de 3 a 4 letras, por isso mesmo a escrita de "Paula" nunca supera as 3 letras (...). [Além disso] A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído às letras quando MAI é a escrita de "María", visto que neste caso se lê a sílaba "ri" sobre um A e a sílaba "a" sobre um I; esta contradição se resolve com a escrita MIA. Porém, a escrita MAI é mais próxima da imagem visual do nome que a escrita MIA, por causa da força particular das duas letras iniciais. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 216).

Segundo as autoras, esse impasse entre a exigência de quantidade mínima de letras e a hipótese silábica se torna ainda mais comprovado quando se refere à escrita de nomes sobre os quais a criança não tem uma imagem visual segura, como no exemplo a seguir: "Carlos (6 anos – Classe Média): escreve PAO para 'pau' (que no espanhol é paio); SANA, e logo corrige para SUANA, quando se refere a 'Susana'; e SAB, que também corrige para SABDO, para 'sábado' (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 216).

Tais exposições servem para evidenciar o fabuloso pecúlio que é esse momento de transição e quão difícil se torna para os sujeitos, que pensam acerca da escrita, coordenar as múltiplas hipóteses que foram se formando na trajetória de suas interpretações.

De mais a mais, uma vez resolvido um problema, pode ser que a mesma dificuldade se apresente em relação a outros aspectos, e assim por diante; sendo que, em todas elas, a criança pode tentar múltiplas soluções.

Na mesma época, aparecem as insistentes e minuciosas análises sonoras da palavra e os vastos questionamentos e pedidos de esclarecimentos quer seja sobre uma sílaba ou a um fonema isolado, como "qual é o jo?" e daqui a pouco "qual é o j?".

Esse nível (denominado pelas autoras como *Silábico-alfabético*) é marcado por peculiaridades, uma vez que o sujeito:

- compreende que a escrita representa os sons da fala;
- percebe a necessidade de mais de uma letra para a maioria das sílabas;
- reconhece o som das letras;
- pode dar ênfase à escrita do som só das vogais ou só das consoantes (ex: gato = AO ou GT);
- e atribui o valor do fonema em algumas letras: cabeça = kbsa.

Mas será, enfim, quando todos os problemas forem superados, que a criança poderá abordar uma nova problemática, demarcando assim, além de uma evolução desses problemas, um modo particular (coerente e lógico) de resolução.

O quarto e último período, o *alfabético*, portanto, será aquele no qual o sujeito venceu as barreiras impostas por sua falta de coordenação anterior, possibilitando utilizar-se da escrita enquanto um sistema de representação de sua linguagem oral, levando em conta e ponderando os aspectos particulares tanto de uma quanto de outra.

Desta forma, o indivíduo consegue, dentre outras coisas:

- compreender e empregar a função social da escrita (comunicação);

- conhecer o valor sonoro de todas ou quase todas as letras;
- apresentar estabilidade na escrita das palavras;
- entender que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba;
- procurar adequar a escrita à fala;
- fazer leitura efetiva com ou sem ilustração;
- começar a se preocupar com as questões ortográficas;
- separar as palavras quando escreve frases;
- produzir textos de forma "convencional"...

De outra maneira isso significa que apenas quando tiver certa estabilidade em certas configurações gráficas é que a criança poderá considerar as relações entre o todo e as suas partes. Isto possibilita me aludir que somente quando as razões para se abandonar certa hipótese, o sujeito poderá passar a outra análise (de uma hipótese pré-silábica a uma hipótese silábica, ou desta para uma hipótese alfabética, e, por fim, uma ortográfica, por exemplo).

Assim sendo, apenas quando o sujeito compreender, de fato, a forma de produção de escritas enquanto sistema de composição, é que poder-se-á abordar outras questões (como a ortografia, e assim por diante). Inclusive, as dificuldades ortográficas referentes à escrita não devem ser compreendidas e nem confundidas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

A referida exposição permite-nos corroborar, portanto, a suposição de que a língua escrita e a atividade de ler não são alheias ao funcionamento real da linguagem, ou simples transcrição/decodificação escrita da fala, mas

são formas diferentes da mesma língua. O que ocorre, na verdade, é uma solidariedade entre o “ler” e “obter significado” – e porque não entre o “escrever” e “dar significado”. Desta forma, o decifrado torna-se fácil quando se sabe ler, apesar da recíproca não ser verdadeira.

Capítulo 3

A Psicogênese da Língua Escrita e suas Relações com o Desenvolvimento do Pensamento e da Língua Oral

> *Aprender a escrever não é um processo idêntico, mas é muito parecido com aprender a falar. E ninguém aprende a falar se lhe dizem que não fale até pronunciar corretamente todos os sons. Seríamos todos mudos e teríamos problemas para encher todos os consultórios de fonoaudiologia. Faz sentido dizer que se aprende a ler, lendo, e que se aprende a escrever, escrevendo, na medida em que enxergamos isso como um processo. Há uma maneira de escrever, que é como se pode escrever aos 3, 4, 5 anos, como há uma maneira de falar aos 3, 4 e 5 anos, e até antes. Para a fala não exigimos perfeição desde o início. Para a escrita, no entanto, parece que exigimos perfeição desde o início.*
>
> Emilia Ferreiro (2013b)

Neste capítulo procurarei mostrar as relações existentes entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral e o desenvolvimento da língua escrita na criança.

Consoantes ao pensamento de Emilia Ferreiro, pude perceber o quão muito dos aspectos que permeiam a visão que se tem acerca da criança transpassam os caminhos da alfabetização. Segundo a autora, são recentes as mudanças que influenciaram e alteraram a maneira dela compreender os processos de aquisição da língua oral na criança, e, consequentemente – quiçá, somente a partir do próprio trabalho de Ferreiro (1984/2007), que se obteve mudanças significativas – acerca do processo de aprendizagem da língua escrita na criança.

Antes dessas novas descobertas, como bem aponta a autora, a maioria dos estudos acerca da linguagem infantil abordava apenas o léxico (quantidade e variedade de palavras utilizadas pela criança), que era classificado com base nas categorias da linguagem adulta e se averiguava a proporção dessas categorias quanto a outras variantes (por exemplo, o aumento do vocabulário, o rendimento escolar, o sexo e a idade, etc.).

O que me chama a atenção e que é apontado pela autora é o quanto muitas das práticas tradicionais de ensino da língua escrita são oriundas do que se conhecia sobre a aquisição da língua oral.

O modelo associacionista, por exemplo, mesmo com os diversos posicionamentos e maneiras diferentes de argumentar, diz que a aquisição da linguagem trata-se simplesmente da criança imitar o que o meio social que a rodeia realiza, cabendo a este a tarefa de reforçar suas emissões de forma seletiva para que somente as relevantes sejam (quase que) fixadas pelo sujeito.

Em outras palavras,

> Quando a criança produz um som que se assemelha a um som da fala dos pais, estes manifestam alegria, fazem gestos de aprovação, demonstram carinho, etc. Desta maneira, o meio vai “selecionando”, do vasto repertório de sons iniciais saídos da boca da criança somente aqueles que correspondam aos sons da fala adulta (o conjunto dos fonemas do idioma em questão). A esses sons é preciso dar um significado para que se convertam efetivamente em palavras. Neste modelo, o problema resolve-se da seguinte maneira: os adultos apresentam um objeto, acompanham essa apresentação com uma emissão vocálica (isto é, pronunciam uma palavra que é o nome desse objeto); **por reiteradas associações entre a emissão sonora e a presença do objeto, aquela termina por transformar-se em signo desta e,**

portanto, se faz "palavra". (FERREIRO, 1984/2007, p. 24, grifo meu).

Na alfabetização, a progressão clássica que é iniciada com as vogais, depois é seguida pela combinação de consoantes e vogais, e somente então é apresentada as primeiras formações de palavras por duplicação das sílabas que já haviam sido apresentadas; ou quando se trata de orações, aquelas que são mais simples e declarativas, representam bem a sucessão de aquisições da língua oral, bem como ela é observada "do lado de fora" (FERREIRO, 1984/2007, p. 26).

Isso acontecia, de acordo com Ferreiro, pois, mesmo que ainda de forma subentendida, pensava-se ser necessário passar por etapas análogas às da linguagem oral para se aprender a língua escrita, como se esta aprendizagem fosse idêntica ou (inclusive) a mesma aprendizagem daquela.

Segundo essa concepção de aprendizagem, para a autora, seus adeptos acabam demonstrando compreender a aquisição da língua escrita como uma reaprendizagem da linguagem oral, que é até mesmo refletida em suas posturas metodológicas de ensino, nas quais o estudante precisaria, para escrever corretamente, também saber pronunciar corretamente as palavras.

Entretanto, conforme o quadro apresentado a seguir e bem como pude constatar e que pretendo discutir doravante, existe, segundo a epistemologia genética de Jean Piaget, por um lado, um percurso de desenvolvimento do pensamento conceptual da criança e de sua linguagem oral e, por outro, um percurso do desenvolvimento da sua linguagem escrita. Esses percursos não são paralelos, um tem seu início anterior ao outro, mas também podem ser correspondentes.

Ambos os desenvolvimentos ocorrem em épocas distintas e com características específicas: o desenvolvimento da língua oral, por exemplo, ocorre como continuação do período sensório-motor, já o da língua escrita se inicia, geralmente, quando o processo psicológico subjacente ao desenvolvimento infantil está passando do período pré- operatório para o operatório concreto.

Quadro 1 – Psicogêneses: do pensamento, da linguagem e da língua escrita enquanto processos sucessivos.

Pensamento e linguagem oral
Esquemas verbais – Início dos semissignos verbais
Pensamento Pré-conceitual – Semissignos verbais
Pensamento Conceitual – Signos verbais
Aquisição da língua escrita
Esquemas (ou nível) pré-silábicos
Nível silábico
Nível silábico-alfabético
Nível alfabético

Fonte: elaborado pela autora

Apesar dessas diferenças, pode-se perceber que ambos os desenvolvimentos exigem processos de conceptuação ou de organização lógica e objetiva do mundo. Tal como descrevi nos capítulos anteriores "adquirir uma língua" ou o "aprender a falar" não ocorre de forma automática e nem num determinado momento da vida do indivíduo ao

ele simplesmente reproduzir os sons das palavras ou copiar palavras grafadas.

A pesquisa de Emilia Ferreiro conjuntamente com Ana Teberosky (1984/2007) mostrou justamente que a aprendizagem da língua escrita significa um assíduo processo de conceptualização da linguagem ou de interpretação representativa. Portanto, o progresso na língua escrita não é o aperfeiçoamento da cópia (transcrição) de um texto ou o seu decifrado (decodificação) – e isto vai de encontro com o pensamento habitual (tradicional).

Além disso, para a teoria de Piaget, tanto o desenvolvimento da linguagem como o da língua escrita, são provenientes da coordenação dos esquemas de ação do sujeito em uma contínua reelaboração e reconstrução.

Apesar de se tratarem de processos cujos objetos de conhecimento são distintos, é nítido que ambos os desenvolvimentos exigem processos de conceptuação ou de organização lógica e objetiva do mundo, como pretendo retomar e destacar quanto aos mecanismos endógenos a seguir:

3. 1 Desenvolvimento do pensamento conceptual e o desenvolvimento da linguagem

Segundo Piaget e Inhelder (1966/2006), pesquisas sobre a constituição das regras gramaticais, inspiradas nas hipóteses de Chomsky, evidenciam que a aquisição das regras sintáticas não se limita a uma imitação passiva, comportando, ao invés disso, além de uma parte considerável de assimilação generalizadora, certas construções originais. Logo no fim do segundo ano de vida de uma criança "típica" (isto é, sem comprometimentos no desenvolvimento cognitivo), pode-se facilmente observar frases de duas palavras, seguidas de pequenas frases completas,

mas sem conjunções nem diminuição, e, posteriormente, um adquirir progressivo das estruturas gramaticais.

De acordo com os autores (PIAGET; INHELDER, 1966/2006), essas pesquisas, como as de R. Brown, demonstram que há modelos originais infantis a partir de reduções das frases adultas que obedecem, inclusive, algumas exigências funcionais. Assim, nestas formas inéditas, inicialmente, existe certa necessidade de conservação de um “mínimo” de informação fundamental pelas crianças, prosseguida de uma tendência a aumentar esse “mínimo”.

Dessarte, fora possível observar que, a princípio, a linguagem é feita de ordens e de expressões de desejo, e a denominação se limita quase a traduzir a organização de esquemas sensório-motores. E, nesse começo, mesmo que exista a designação de nome pela criança, esta se refere ao enunciado de uma ação possível e não à simples atribuição de um nome.

Segundo com Piaget (1945/2014) esses primeiros *esquemas verbais*, os quais as crianças pequenas fazem o uso para designar ações particulares que as interessam ou que são relativos a elas, não podem ser classificados como já se tratando de verdadeiros conceitos. Isto porque tais esquemas não responderiam, absolutamente, à estrutura dos conceitos enquanto sistemas de classes (isto é, como conjuntos de objetos agrupados segundo relações de encaixes hierárquicos).

De maneira geral, para Piaget, as primeiras palavras ou “esquemas verbais” mostram que há apenas a organização dos esquemas sensório-motores, e que esses esquemas se interiorizam para dar lugar aos conceitos (DONGO MONTOYA, 1995; 2006; 2011).

Como procurei evidenciar no capítulo 1 desse estudo, para Piaget, a relação entre a aquisição da linguagem e a construção dos conceitos é

naturalmente recíproca e a possibilidade de construir representações conceptuais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem. Progressivamente, a linguagem em formação deixa, então, de acompanhar simplesmente o ato em curso para reconstituir a ação passada, e a palavra começa a funcionar como signo – ou seja, não mais como simples parte do ato, mas como evocação deste.

Bem como fora mostrado no capítulo supramencionado, é neste momento que a linguagem começa a deixar de ser meros esquemas verbais, distanciando-se paulatinamente dos esquemas sensório-motores e adquirindo a função de representação, isto é, de nova apresentação, ou ainda, de *apresentar novamente*.

A **narrativa** se limita a ser, neste momento, então, somente a reconstituição de uma ação, ainda que já signifique uma espécie de objetivação, que lhe é própria, e que está ligada à comunicação (ou socialização do próprio pensamento). Porém, somente quando a narrativa passar a não só acompanhar a ação, mas também a descrevê-la (como representação atual: duplicando a apresentação perceptiva tanto no presente como também no relativo ao passado, em vez de apenas fazer parte integrante da ação), diz o autor, é que a linguagem da criança poderá se encontrar em vias de conceptualização, ou seja, passar de uma expressão dos atos a uma constatação propriamente dita.

O curioso é o fato de que por a descrição, na qualidade de representação atual, duplicar a apresentação perceptiva tanto no presente como também no tocante ao passado, então, a linguagem da criança se encontra, precisamente, a meio caminho entre a comunicação com o outro e o monólogo egocêntrico, justamente pelo fato das suas narrativas, suas descrições e até mesmo suas perguntas se dirigirem a si mesmo tanto quanto ao outro – o que evidencia, inclusive, que, para o autor, a

socialização nada mais é do que a troca fundada em diferenciação nítida de perspectivas (pontos de vista).

Mas por que as representações se mantêm insuficientemente socializadas? Qual é a natureza dessa representação que a limita ao ponto de vista próprio? Será que se deve ao caráter das imagens mentais?

Segundo Piaget (1945/2014), dado que os pré-conceitos ou primeiros conceitos aparentes ainda participam tanto dos esquemas sensório-motores, dos quais procedem, quanto das imagens imitativas, cujas representações são insuficientemente socializadas; esse egocentrismo da linguagem tende a ocasionar uma situação igualmente intermediária e indiferenciada na conceptualização que lhe é correlativa.

O autor exprime então que o vínculo existente se refere ao caráter constante e decisivo dos pré-conceitos infantis ocasionados pela falta tanto de generalidade quanto de individualidade verdadeiras.

Mas, a que se deve esse caráter dos pré-conceitos?

Esses dois caracteres de ausência de classe geral e de ausência de identidade individual são, para Piaget (1945/2014), na verdade, um só, e se constituem como obstáculos à constituição de classes operatórias.

Pois é a falta de classe de generalidade estável que faz com que os elementos individuais não se reúnam em um todo real que os enquadre, fazendo-os participar, pelo contrário, diretamente um dos outros sem individualidade permanente; e é também a falta dessa individualidade das partes que faz com que o conjunto não possa ser construído como classe imbricante. Assim, as concepções, reveladas através da fala, do sujeito acabam ficando a meio caminho do que é individual e do que é geral,

caracterizando-se como pré-conceptual – e manifestas por uma linguagem igualmente egocêntrica.

Para o autor, porquanto o pré-conceito procede por assimilação direta (isto é, ainda não existem classes gerais funcionando a título de esquemas operatórios, havendo apenas a assimilação dos objetos entre si se efetuando de forma direta, graças aos esquemas "meio- gerais", "meio-individualizados" – que são, de certo, os pré-conceitos). A palavra ou o signo coletivo (linguagem) permanece inadequado ao conteúdo dessas assimilações egocêntricas.

A que se deve essa situação do ponto de vista da estrutura do pensamento? Será que se relaciona à forma original desempenhada pela imagem mental?

No caso do desenvolvimento do pensamento, de acordo com Piaget (1945/2014), na medida em que a imagem mental constitui um significante em relação ao pré-conceito, ela representa o indivíduo essencial e não um objeto qualquer. Em sua qualidade dobre ou dupla (tanto de representante do indivíduo típico quanto de esquema individualizado como é), a imagem mental representa, para o sujeito, mais que um simples significante, isto é, ela é o próprio representante do objeto que exerce a função de substituto de todos os outros, constituindo-se, portanto, como "o" substituto.

É nesse sentido que, embora já desempenhe seu papel original de significante, a imagem mental conserva também a função herdada de sua origem imitativa, e acaba se constituindo como um substituto parcial "da coisa significada". Por isso que, pelo fato dos objetos estarem diretamente assimilados uns aos outros, o objeto assimilante se torna uma espécie de exemplo ou exemplar típico sobre os quais incorpora outros exemplos.

Ora, por assim ser, se no adulto o conceito remete a um significado abstrato, coletivo e cultural, na criança o conceito é semi-geral, ou seja, o signo não é arbitrário, mas semi- individual.

Para a criança, a imagem mental acaba substituindo o conceito. Mas, somente depois que os diversos caracteres do pré-conceito se inclinarem na direção do conceito operatório, justamente por atuarem com relações hierárquicas que transformarão a assimilação, antes direta (ou imediata), em mediata (mediada, sobretudo, por relações), é que eles o levarão à uma generalidade progressiva.

No caso da linguagem, o elemento de transmissão (isto é, a própria linguagem) intervém nos domínios representativos constituindo-se como sendo apenas uma das dimensões dessa transformação geral – de forma que suas etapas são elas mesmas esclarecidas pelas fases do processo evolutivo interno que conduz da inteligência sensório-motora à inteligência conceptual.

Tal como busquei demonstrar, na evolução da linguagem oral, segundo Piaget, inicialmente há uma fase de falação espontânea, que é comum às crianças de todas as culturas, seguida de uma fase em que já existe certa diferenciação de fonemas por imitação. No término do período sensório-motor, a criança permeia por uma fase de "palavras-frases", na qual o indivíduo externa frases de duas palavras, depois pequenas frases completas sem conjugações nem declinações e, logo após, uma aquisição progressiva de estruturas gramaticais. (PIAGET; INHELDER, 1966/2006).

Os primeiros raciocínios verbais observados por Piaget (1945/2014, p. 259-260) em sua filha J. foram do seguinte tipo:

> Aos 2;0 (7), deseja para a boneca um vestido que está no andar de cima. Ela pede "vestido", depois, como a mãe recusa, "Papai busca vestido". Como ele também declinou de fazê-lo, ela quer ir ela própria "no quarto de mamãe". Após várias repetições, responde-se que lá faz muito frio. Segue- se longo silêncio. Depois do que: "Não faz muito frio. – Onde? – No quarto. – Por que não faz muito frio? – Buscar o vestido".

De acordo com Piaget (1932/1994), o egocentrismo infantil é, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social. Nele, segundo o autor, há falta de consciência do ego, no sentido de sua subjetividade, o que faz com que a criança não perceba a existência dos outros, ou uma vontade diferente da dela, nem o que é certo ou errado, pois o ponto de vista próprio é julgado como sendo o único possível (PIAGET, 1947/2005).

Isso ocasiona uma espécie de centralização do pensamento no sentido de uma ausência de toda relatividade intelectual e de todo sistema racional de referência, e que toma por única realidade aquela que aparece à percepção própria, coordenando única e somente a própria perspectiva (PIAGET, 1923/1999).

Visto que o universo inteiro é considerado em comunhão com o ego e a ele obediente, seus desejos e as ordens do ego são tidos por absolutos, havendo, então, uma confusão entre as contribuições do exterior e as contribuições do interior.

Em relação ao exemplo supra-exposto de J. aos dois anos e quatorze dias, o autor alega que existe ali o que chamou de resquícios do "raciocínio sensório-motor", os quais contam com a intervenção de uma representação que transforma a realidade – que é a expressão verbal – e que serve de intermediário para alcançar o alvo, mas que dizem respeito, na verdade, à coordenação de esquemas em função desse alvo.

É fácil constatar nesse processo as características da linguagem infantil: a fala ao outro se apresenta, por vezes, contraída, condensada, abreviada – e por isso egocêntrica, mesmo que haja a intenção de se falar ao outro – em um estudo anterior (SASSO, 2013) pude evidenciar acerca disso que na perspectiva piagetiana, a linguagem infantil, em seu aspecto egocêntrico, é justamente a intencionalidade do sujeito em se comunicar que vai caracterizá-la e defini-la como fala egocêntrica ou não (mesmo que esteja se dirigindo a outrem).

Nesse sentido, mesmo que haja a presença real (ou física) do outro, o sujeito pode acabar falando para si apenas, no sentido de não se colocar no ponto de vista do interlocutor; ou ainda, falar para si mesmo, como se o outro estivesse internalizado (isto é, com necessária orientação para o outro sem, necessariamente, a presença do outro), constituindo, destarte, concomitante e indissociavelmente, um caráter *social*, nesta linguagem *egocêntrica* e refletindo, da mesma forma – concomitante e indissociável – , o egocentrismo intelectual e o egocentrismo social, por meio da linguagem.

Como se observa no exemplo a seguir: “Na idade de 1;11 (11), J. me conta após uma visita: ‘Robert chorou, pato nadou no lado, parti mun longe’ (muito).” (PIAGET, 1945/2014, p. 251).

Para Piaget (1947/2005, p. 141), “se a criança permanece inteiramente restrita ao seu ponto de vista, é por acreditar que todas as pessoas pensam como ela”. Dessa forma, tanto seu sentimento de resistência das coisas é tão inexistente quanto o da dificuldade das demonstrações; e por assim ser, também afirma sem provas, dado que não sente a necessidade de convencer uma vez que, em sua concepção, não há multiplicidade de perspectivas: sua perspectiva é a única possível.

"E embora fale incessantemente aos seus vizinhos, raramente se coloca no ponto de vista deles". (PIAGET, 1923/1999, p. 38) Sua fala é como se estivesse sozinha ou como se pensasse em voz alta... E por ser assim, acaba falando para si mesma, numa linguagem que não tem o cuidado de marcar explicitamente as nuanças e perspectivas; que, especialmente, afirma todo o tempo, mesmo na discussão, em lugar de justificar.

Adiante, há também os primeiros raciocínios já de ordem constatativa (e não mais prática ou explicações que relacionam um fato a sua causa final). Piaget (1945/2014) diz à J. aos 3;3 (17), para tranquilizá-la:

> As meninas que andam num burrico (como ela) não têm medo das motocicletas, não têm medo de nada. – Não. Quando as meninas estão em cima dos burricos, como os moços que dirigem as motocicletas, então elas não têm medo das motocicletas. Mas eu não dirigi o burrico. Estava no colo de papai. Por isso é que tive medo das motocicletas. (p.261)
> Aos 5;7 (24): "Estás vendo o que esta formiga está puxando, é pesado. – Não é não, não é pesado. – É sim, para ela. – Não é não, é leve. É pequenino, é de madeira." (PIAGET, 1945/2014, p. 261)

Entretanto, bem como ressalvado, esses ainda "primeiros" raciocínios de ordem constatativa (ainda que já sejam diferentes daqueles que eram ainda muito próximos da coordenação dos esquemas de ações, do período sensório-motor), limitam-se em ligar juízos de constatação uns aos outros para deles tirar conclusão não previamente esperada, e por isso engendram-se como meros ensaios mentais, que perduram por muito tempo, como se fossem canais entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico.

A linguagem, não poderia ser diferente. Ela também fica a meio caminho entre a fala aberta (socializada) e a fala egocêntrica (semi-individual), que quanto à forma, pode se aproximar muito da fala exterior, ou até mesmo tornar-se exatamente igual a esta última (como por exemplo, quando se repassa mentalmente uma conferência a ser dada). Na verdade, não existe nenhuma divisão clara entre o comportamento interno e externo, e um influencia o outro.

Graças ao respectivo caráter pré-conceptual, também conhecido como *transdutivo*, o raciocínio sofre grande influência daquela tendência de se pensar baseado em imagens.

É notável, portanto, que a criança, nos primeiros níveis do pensamento (ou pré- conceptual), é tão inábil de atribuir aos elementos singulares individualidade e identidade permanentes quanto de formar classes propriamente gerais. Nos pré-conceitos, os objetos são igualmente assimilados uns aos outros por uma espécie de participação direta (ou seja, sem qualquer mediação).

Assim, a palavra (ou o signo coletivo, que é a própria linguagem) também permanece inadequada ao conteúdo dessas assimilações egocêntricas e se caracteriza tanto pela falta de generalidade quanto de individualidade verdadeiras.

Apenas quando o significante não for mais diretamente a imagem mental do objeto representado, mas sim o signo linguístico, levando em consideração os aspectos próprios dele coordenando-os (o que é particular com o que é geral), que passará a ter, somente a título de adjutório interior, a sua imagem (do objeto representado por meio da linguagem). Ou seja: o conceito se diferencia da imagem (mental).

Pois o progresso dos pré-conceitos em conceitos (propriamente ditos ocorre justamente por essa superação: as simples experiências mentais iniciais - que se tratavam de mero prolongamento das coordenações práticas no plano representativo) hão de resultar em conexões racionais e operatória, capazes de atribuir aos elementos singulares individualidade e identidade permanentes, como formar classes propriamente gerais, inclusive, com a habilidade de se manifestar por meio da fala – que, neste momento, caracteriza-se (ou pode se caracterizar) como plenamente "social"/"socializada" no sentido de troca fundada em diferenciação nítida.

E por que, até que isso (essa diferenciação e conseguinte coordenação) ocorra, há essa facilidade de pensar por imagens restringindo as assimilações do particular ao particular e não a generalidade ou reciprocidade?

O autor esclarece, nesse sentido, que a razão desse fenômeno se deve ao fato dos elementos ignorados pelo raciocínio serem assimilados aos elementos centrados pelo pensamento do sujeito, porque estes são o objeto da atenção, da atividade, de interesse da criança ou meramente porque caracterizam o seu ponto de vista momentâneo. Quer por este, quer por aquele motivo, trata-se exatamente por ser centrada e só.

A assimilação direta (ou deformante, ou ainda irreversível – pois é centrada) virá a ser lógica, isto é, fonte de imbricações hierárquicas ou de reciprocidades contanto que a sua descentração a torne reversível.

Dessa forma, de acordo com Piaget (1945/2014), no caso do egocentrismo ou do pré- conceito, se um elemento B é diminuído a outro elemento A, irregularmente, pois este elemento A está centrado, sua assimilação será, então, irreversível. Já quando "os elementos A e B são

assimilados entre si de modo reversível, e a descentração recíproca deles acarreta a formação de uma classe (A+B), que os engloba" (PIAGET, 1045/2014, p. 264-265), tem-se como resultado a fórmula da construção lógica.

Portanto, consoantes ao pensamento do autor, todos os processos típicos que foram por nós descritos tratam-se, unicamente, de aspectos de um mecanismo geral, o qual, nas palavras do próprio Piaget (1945/2014, p. 265, grifo meu): "da centração e da descentração perceptivas e do egocentrismo à reciprocidade lógica, **caracteriza todo o desenvolvimento das funções cognitivas**".

3. 2 Processo de conceptualização da língua escrita

De forma semelhante, fora também possível encontrar tais características do pensamento presente na psicogênese da língua escrita. A língua escrita, especificamente, tem que passar de um simples traçado para se converter em um objeto substituto, ou seja, em uma representação conceptual. E isso não é alheio ao funcionamento real da linguagem oral.

Bem como apresentei, Smith (1975) considera a escrita como uma forma paralela ou variante de linguagem relacionada à fala e à leitura, que implica, necessariamente, uma compreensão (ou "recepção significativa"). Por isso mesmo, somente por meio do significado é possível a transcrição do escrito na fala, e – ainda que exista a crença no sentido inverso – a linguagem escrita não representaria primariamente os sons da fala, mas sim proveria índices sobre o significado.

Como busquei evidenciar na proposta de Ferreiro (1984/2007), a psicogênese da língua escrita é um processo cujo objetivo é o de atribuir significado a um significante (ao escrito) – processo conceptual – e isso não é instantâneo. E por exatamente envolver um processo, há obstáculos ("problemas conceituais") que devem ser superados (cognitivamente falando).

A língua escrita para a criança não é desde cedo uma representação escrita de sua linguagem. Pelo contrário, até chegar a esse objetivo, um longo e penoso percurso tem que trilhar...

Há distinção, inclusive, quanto à interpretação da língua escrita para a criança quando está ou não associada a uma figura. Assim, apesar da língua escrita não se tratar nem de uma transcrição da linguagem, nem de um derivado do desenho, a escrita mantém relações muito familiar tanto com um quanto com o outro.

O progresso da interpretação sobre a língua escrita, não é alheio ao funcionamento real da linguagem oral, ao passar de um simples traçado e se converter em um objeto substituto (ou seja, em uma representação simbólica). Além disso, tanto o desenho quanto a escrita são marcas visíveis sobre o papel e, em seus primórdios, não são concebidos como diferentes para o sujeito. Não obstante possuírem raízes gráficas comuns, à medida que os traços gráficos vão se diferenciando e adquirindo cada vez mais formas figurativas, suas conceptualizações também vão se emancipando.

Inicialmente, quando desenho e escrita ainda são indiferenciados, o texto é integralmente adivinhado a partir da imagem (ilustração), porque o desenho e o texto são concebidos como uma unidade indissociável e a escrita representa os mesmos elementos que o desenho.

Por assim ser, no começo da interpretação da escrita, sua significação é muito atrelada ao significante. E, inicialmente, esse significante não é de forma alguma a linguagem, mas especificamente a imagem que se tem sobre o objeto ou sobre o fato representado. E isso traz implicações importantíssimas por todo o desenvolvimento da interpretação da escrita.

Uma dessas implicações é a tendência da criança refletir na escrita algumas das características do próprio objeto. Para se escrever "casa", por exemplo, não buscam letras com ângulos marcados, ou letras redondas para escrever "bola", mas sim um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos.

Dessa forma, a correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre o aspecto figural do objeto e o aspecto figural do escrito. E isso não é "ensinado" pelos adultos, mas se trata de construções próprias da criança! A hipótese de que o que se escreve são os nomes é original e logo se generaliza progressivamente aos nomes de objetos.

Ainda assim a criança pode acompanhar seus desenhos de outros sinais que representam seu próprio nome. No entanto, até aqui, a escrita é uma escrita de nomes, e os portadores desses nomes têm outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que **a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora**. Este nível é, então, denominado pelas autoras como *pré-silábico* por o sujeito não atribuir relações entre as grafias e as sílabas.

Após uma total indiferenciação entre o desenho e a escrita, quando se alude a interpretar o significado de um texto associado a um desenho,

para a criança no nível “pré- silábico”, a escrita ganha a significação da figura que a acompanha, isto é, o texto é tido como uma etiqueta do desenho: diferem as formas significantes (ou seja, sabem bem o que é desenho e o que é texto) – mas as conceptualizações de ambas ainda encontram-se indissociáveis.

De acordo com os dados apresentados por Ferreiro e Teberosky (1984/2007, p. 78), “as crianças pensam que se pode passar do texto à imagem e desta àquele sem necessidade de diferenciar os dois sistemas de simbolização”. É ainda possível supor que, consoante a imagem que o acompanhe, um mesmo texto possa ser lido de maneira diferente.

Neste contexto, as autoras perguntam e frisam este questionamento sobre qual seria o papel que a imagem (referente ao desenho) desempenha nessa interpretação. Para elas, a dificuldade apresentada pelas crianças ao fazer referência ora ao texto ora à imagem (ilustração) deve-se senão aos limites entre ambos – que ainda são estreitos, isto é, por tratar- se de representações complementares do mundo exterior.

A ilustração não fica excluída do que “é para ler” e pode funcionar como um complemento do texto: o ato de desenhar cumpriria certa função a respeito da escrita, pois o desenho provê um apoio à escrita, como que garantindo seu significado.

Assim, apesar de interpretar a escrita e o desenho, diferenciando-os, **a criança** (ou até mesmo o adulto ainda não alfabetizado) **não sabe que a escrita é “linguagem escrita”** e isso não a permite concebê-los (desenho e texto) como expressões visuais de diferentes significados (independentes um do outro). O texto e o desenho (ou imagem) formam uma unidade com funções diferentes, mas intimamente vinculadas. É devido a isso que a criança passa do desenho ao texto e do texto ao desenho sem modificar a

interpretação, pois ambos são tidos como uma unidade, e juntos revelam o sentido de uma mensagem gráfica.

Para tais crianças, as diferenças que há entre os diferentes tipos de anotações gráficas não são relevantes. Isto quer dizer que as próprias propriedades do texto não são "assimiláveis" ou "interpretáveis", pelo contrário: todas as colocações são tratadas de forma similar.

Neste nível, bem como assinalaram Ferreiro e Teberosky (1984/2007), as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis, e por isso a leitura do escrito é sempre global. E se a escrita aponta para uma descrição que retoma a totalidade dos elementos da imagem (ou da figura), o significado se exprime pelo total da descrição e "os elementos que compõem a imagem podem ser ordenados em função do ato de interpretação do sujeito" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984/2007, p. 81).

Está claro que neste nível o texto não fornece atribuição de uma forma direta, isto pois a escrita não alcançou um grau de estabilidade e convencionalidade necessárias para poder conservar uma significação. É, portanto, intrínseco a este problema a compreensão da escrita como um sistema arbitrário de sinais. Na verdade, há uma complexidade na construção da escrita, justamente por intervir nela muitos fatores diferentes: são estabelecidos tipos de relações entre um símbolo escrito e certos objetos, ao invés de se ter correspondências entre fragmentos gráficos por um lado e segmentações sonoras pelo outro.

Contudo, em um momento futuro, **ocorre um processo de diferenciação entre escrita e desenho**, no qual o texto passa a ser tratado como uma unidade, mas ainda sem o sujeito considerar suas características gráficas. A escrita passa a representar (agora separada/independente da

ilustração), então, somente o nome do objeto desenhado, ou até mesmo uma oração associada ao desenho. Em ambos os casos, porém, seja referente ao nome ou à oração, o sujeito atribui ao texto a interpretação como unidade.

Desse jeito, em um segundo momento, ao mesmo tempo em que o sujeito começa a perceber uma diferenciação entre a referência à imagem (ilustração) e a referência ao texto, **a escrita representa para o sujeito apenas o nome do objeto desenhado sem os outros elementos** que também a constitui.

Exemplo: *Uma criança aos 5 anos, quando se refere ao desenho diz "um cachorro", mas quando se refere ao texto diz "cachorro".*

Esse fato incipiente mostra que o texto retém, para o sujeito, apenas um dos aspectos potencialmente interpretável: o nome do objeto, e deixa de lado outros elementos que possam se aludir a ele (os artigos, por exemplo). Assim, independentemente da anotação, a criança pretende encontrar somente o nome do objeto desenhado.

Ilustração (imagem) e texto (escrita) estão ligados à enunciação do nome e, por assim ser, o texto ainda é tratado como se fosse uma unidade, sem levar em conta as propriedades particulares desse texto que o diferencia do desenho. Isto porque o sinal gráfico é um "sinal- nome", ou seja, também recebe a atribuição do nome da imagem (desenho).

Apesar de o desenho ser reconhecido graças à relação entre suas partes, sua identificação verbal corresponde ao nome do todo e não de suas partes. De acordo com as autoras, por ser pelo início da identificação global do desenho que o sujeito decide a significação da escrita, esta é tratada como um todo **impossível** de ser decomposto – e o nome é atribuído, por

assim ser, a todo o texto e lido globalmente sem responder às peculiaridades da anotação gráfica.

Outrossim, em meio aos pensamentos de que apenas um nome está (ou pode ser) escrito ou que o escrito é uma oração, há variantes intermediárias, que fazem com que o indivíduo oscile entre um e outro tipo de resposta (de que o está – ou pode ser – escrito é o nome ou uma oração).

Conforme Ferreiro e Teberosky (1984/2007), dentre essas variações intermediárias, fora "apagar" o artigo, alguns sujeitos fazem pausa entre o primeiro nome enunciado e o complemento que se acrescenta em seguida. A oração constitui, como o nome, um todo, ou seja, a oração é dada a todo o texto, sem nenhuma correspondência entre as propriedades deste.

Exemplo: *Uma criança diz que o que está escrito é "Menino está remando"; quando se pergunta onde está, mostra todo o texto da direita para a esquerda.*

Ainda segundo as autoras, agora consoante ao ato de se escrever, a correspondência entre a escrita do nome e o próprio nome não é diferente: é também global e não analisável. Isso quer dizer que a totalidade que constitui a escrita se faz corresponder à totalidade do próprio nome equivalente, porém as partes da escrita ainda não condizem com as partes do nome (ou seja, cada letra vale simplesmente como parte de um todo e não tem valor em si mesma).

A consideração das propriedades físicas do texto (de um lado, as propriedades do texto em termos de continuidade e de comprimento, e de outro, a diferença entre as letras) é que vai determinar de forma paulatina o tipo de antecipação que a criança vai fazer em função da imagem

(ilustração). Assim, **a antecipação em função da imagem dá lugar a um processo de busca de verificado no texto**.

O fato conceptual mais interessante é justamente, em relação à escrita, que a criança segue trabalhando com as hipóteses de que faz falta uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo e que também se precisa de certa variedade nos grafismos.

Claro que, ao tratar de resolver os problemas que a escrita lhes apresenta, as crianças enfrentam inevitavelmente problemas gerais de classificação e de ordenação. Descobrir, por exemplo, que duas ordens diferentes dos mesmos elementos podem dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que traz vastas consequências para o desenvolvimento cognitivo – e nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar.

Adiante haverá um início de consideração de algumas propriedades gráficas do texto, não obstante a escrita continuar sendo prevista **a partir da imagem**.

A criança pode, no trajeto deste desenvolvimento, ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita (ou ainda *formas fixas*) que é capaz de reproduzir na ausência do modelo. E dentre essas formas fixas, o nome próprio é uma das mais importantes.

Como é grande a importância do nome próprio, sobretudo nesse primórdio do desenvolvimento da língua escrita!

As autoras ainda ressaltam que a aquisição supramencionada de certas formas fixas e estáveis que exercem como modelos de novas escritas é mais comum em crianças de classe média do que em crianças de classe baixa, isto por causa das influências culturais exteriores à própria criança.

A partir, então, desta aquisição de reproduzir certo número de formas gráficas fixas e estáveis, aparecem dois tipos de reações de signo inverso que é o bloqueio (manifesto pela insegurança a respeito de suas próprias possibilidades e forte dependência do modelo adulto) e a utilização dos modelos conhecidos para prever outras escritas.

Somente mais tarde o sujeito buscará uma correspondência termo a termo entre os fragmentos gráficos e as segmentações sonoras.

É somente **em um terceiro momento** que cada letra que compõe a escrita passa a adquirir um valor sonoro, sendo que cada letra corresponde a uma sílaba. **Nessa hipótese,** denominada pelas autoras como *hipótese silábica*, na qual pela primeira vez a criança trabalha com **a escrita sendo representada por partes sonoras da fala** (as partes do texto, ou cada letra, correspondem a partes da expressão oral, ao recorte silábico do nome). Uma das primeiras maneiras regulares de identificar as consoantes consiste em atribuir-lhes um valor silábico em função do nome a que pertencem:

Exemplo: *G é "o gu" para Gustavo; F é "o fe" de Felipe, etc.*

Mostrei também como na hipótese silábica há contradição entre o valor sonoro conferido às letras e o nome (ou até mesmo o conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres quando se trata da escrita de nomes para os quais a criança não tem uma imagem visual estável). O valor das letras depende de certas intenções privilegiadas (são individuais e subjetivas).

É nesse sentido que, o nome próprio como modelo de escrita (porque é normalmente a primeira forma grafada a ser adotada de estabilidade, e que, além disso, serve ainda como o protótipo de toda escrita posterior), em vários exemplos mostrados por Ferreiro e Teberosky (1984/2007), cumpre uma função muito especial na psicogênese da língua

escrita, inclusive de forma muito semelhante, como se pode verificar em relação à psicogênese do pensamento e da linguagem verbal, com o papel desempenhado pela imagem mental.

Para nós, claro é, então, esse caráter, análogo a ambos processos, referente ao papel da imagem (mental, figural ou do nome próprio) tanto na psicogênese do pensamento e da linguagem (oral), quanto na da língua escrita.

Essa característica da psicogênese da língua escrita já permite aludir o quão próxima é da mesma característica da linguagem verbal, a qual tão somente quando os diversos caracteres do pré-conceito tenderem na direção do conceito operatório, isto é, submeterem-se às aplicações hierárquicas que transformam a assimilação direta em mediata (ou seja, aquelas que são consideradas em conjunto, por um sistema de relações, composto), é que eles poderão chegar à uma generalidade progressiva.

O que ocorre, então, quando a conquista da hipótese alfabética entra em operação?

Para a criança, e até mesmo um sujeito adulto, se libertar desses pré-conceitos egocêntricos (que se equivalem às interpretações prévias à hipótese alfabética) e atingir as noções objetivas, pouco a pouco, precisará dissociar, em conexão com a socialização de seu pensamento, dois pontos de vista diferentes: o seu, e o ponto de vista do outro (ou ainda, aspectos da linguagem oral e aspectos próprios da língua escrita).

Para tanto, precisará se desvincular da imagem (mental) e de qualquer outro aparato que desempenhe o papel de significante no lugar da escrita em si – como, por exemplo, pode acontecer com a linguagem oral. Isto porque a língua escrita deverá aparecer como um sistema alternativo de sinais, os quais remetem diretamente a uma significação.

Nesse nível, a linguagem oral e a imagem mental passam a cumprir o papel de meros adjutórios para compreensão gráfica, possibilitando ao sujeito atribuir certa estabilidade para as configurações gráficas e, assim, considerar as relações entre o todo e as suas partes.

É nisto – e por isso – que, amiúde, Ferreiro e Teberosky (1984/ 2007) consideram a língua escrita e seu conseguinte desenvolvimento como um saber conceptual (muito semelhante (em seu mecanismo e progressão), inclusive, com o desenvolvimento da linguagem oral, evidenciado por Piaget [1945/2014]). Até porque, logo no momento em que a reversibilidade das operações for atingida, e a generalidade então ser completa, é que o sujeito pode alcançar a evolução do pensamento à formação conceptual – cujas características são exatamente a generalidade e a individualidade plenas.

Em síntese, concluo, firmemente, que: apenas quando as razões para se abandonar certa hipótese for muito forte que o sujeito poderá passar a outra análise (esquemas verbais, pré-conceitos, conceitos propriamente ditos – ou ainda, e de similar forma, de uma hipótese pré-silábica a uma hipótese silábica, ou desta para uma hipótese alfabética). Destarte, somente quando compreender a forma de produção de escritas enquanto sistema de composição é que poderá abordar outras questões – como a ortografia, por exemplo.

3. 3 Discussões

Após a análise dos itens 3.1 e 3.2, pode-se inferir que tanto no progresso do pensamento e da linguagem quanto no da língua escrita há um percurso evolutivo, cuja natureza é conceptual, pois ambos exigem vencer as dificuldades referentes à intervenção das imagens estáticas para

se tornarem conceituações operatórias. Desde já evidencio, então, que este trataria do aspecto, talvez o mais significativo, que é comum às duas construções.

3. 3. 1 A discussão acerca da psicogênese da linguagem e da língua escrita

Entretanto, antes de Ferreiro (1984/2007), não era essa a compreensão que se tinha de que o desenvolvimento referente à aquisição da linguagem escrita pela criança perpassa por construções de natureza conceptual.

Segundo a autora, consoante a uma perspectiva pedagógica, por costume, o problema de aprendizagem da leitura e da escrita era exposto como uma **questão de métodos**. É nesse contato, então, que, tradicionalmente na história pedagógica, pode-se evidenciar a linguagem se relacionando com a questão da língua escrita – contando, para tanto, com justificativas da linguística como também da psicologia.

Majoritariamente, no decorrer de sua trajetória, a pedagogia acabou recebendo justificativas que lhe serviram (bem como ainda servem) de base para considerar a leitura inicial como puro mecanismo (FERREIRO, 1984/2007). A verdade é que as hipóteses acerca do processo têm levado a confundir métodos de ensino com processos de aprendizagem. E, assim, a preocupação dos educadores se inclina simplesmente à busca do "melhor" ou "mais eficaz" deles.

De maneira geral e de acordo com Mortatti (2006), os dois principais métodos que permearam o meio pedagógico até a década de 1980, mais ou menos, mas que ainda hoje exercem influência nas escolas do Brasil (assumidos de forma independente ou conjuntamente), são o

sintético e o *analítico* – cada um deles assim resumidos: ou parte da parte para o todo, que são os métodos sintéticos, ou parte do todo para as partes, os chamados métodos analíticos.

Ainda consoantes à fonte supramencionada, tradicionalmente, os métodos sintéticos podem ser divididos em três tipos: o silábico, o alfabético e o fônico. No silábico, ou silabação, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras. Já no alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. E no fônico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada.

Ferreiro (1984/2007) levantou a polêmica que torneia os dois tipos de métodos supracitados e mais gerais (o sintético e o analítico). Isto porque, segundo ela, em defesa das respectivas virtudes de um e de outro, originou-se uma discussão registrada em extensa literatura. De acordo com a autora, essa literatura faz referência tanto ao aspecto metodológico em si como aos processos psicológicos subjacentes.

À vista disso, doravante, a minha pretensão é mostrar qual é **o enfoque didático** e, depois, quais são os **supostos psicológicos**, bem como quais seriam as concepções sobre o processo da aprendizagem – implícitas ou explícitas – relativo a esses métodos.

O primeiro método referido diz respeito ao *sintético*, o qual parte de elementos menores que a palavra. O referido método insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a

correspondência a partir dos elementos mínimos da escrita: que são as letras.

Os métodos alfabéticos mais tradicionais se enquadram nesse modelo, sendo que durante muito tempo o foco do ensino engendrou-se na pronúncia das letras, o que levava o sujeito a estabelecer as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente.

Em que consiste a postura metodológica consoante a esse método?

Inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é um a questão mecânica, e trata da aquisição da técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som.

É evidente que o método será tanto mais eficaz quanto mais o sistema da escrita estiver de acordo com os princípios alfabéticos, isto é, quanto mais perfeita seja a correspondência som-letra. **Mas como em nenhum sistema de escrita existe uma total coincidência entre a fala e a ortografia, recomenda-se começar com aqueles casos de "ortografia regular"**, quer dizer, com as palavras cujas grafias coincidem com a pronúncia.

As cartilhas ou os livros de iniciação à leitura nada mais são do que a tentativa de conjugar todos esses princípios: evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por vez; e finalmente trabalhar com os casos de ortografia regular. As sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala. Em suma, este é o modelo *sintético* – um dos quais têm-se maior adesão

ainda nos dias atuais, segundo a autora.Já o segundo método é o *analítico*, o qual parte da palavra ou de unidades maiores.

Sob a influência da linguística, pode-se encontrar nesse método a análise fonética, a qual se parte do oral. A unidade mínima de som da fala é o fonema, e o processo consiste em iniciar pelo fonema associando-o à sua representação gráfica. Para tanto, é necessário que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos.

Qual é a postura metodológica que coincide com esse método?

Na aprendizagem, está em primeiro lugar a mecânica da leitura (decifrado do texto) que, futuramente, dará lugar à leitura "inteligente" (que envolve a compreensão do texto lido), que posteriormente culminará em uma leitura expressiva, na qual se junta a entonação.

Como a ênfase está posta na análise auditiva para se separar os sons e estabelecer as correspondências grafema-fonema (isto é, letras-som), esse método institui duas questões como requisitos: a primeira se refere à pronúncia, a qual precisa ser correta para evitar confusões entre os fonemas; e a segunda que se relaciona às grafias de formas semelhantes, uma vez que precisam ser apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre as grafias. Outro dos importantes princípios para o método é ensinar um par de fonema-grafema por vez, sem passar ao seguinte enquanto a associação não seja bem fixada.

Ainda de acordo com Ferreiro (1984/2007), para os defensores do método analítico, ao inverso do sintético, a leitura é um ato "global" e "ideovisual" (ou seja, a partir de unidades significativas). Assim, por ser contra os postulados do método sintético – uma vez que os seus adeptos o consideram mecanicista –, os que são partidários a esse método apontam

que o que é fundamental, para o aluno, é o reconhecimento global das palavras ou das orações, e a análise dos componentes é uma tarefa posterior.

Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Não obstante, os que são adeptos a esse método ressalvam que o fundamental do ensino consiste em se iniciar com unidades significativas para a criança.

Como se pode observar, são vários os desacordos entre ambos os métodos. Entretanto, para Ferreiro (1984/2007), as discrepâncias podem se reduzir, especialmente, a que tipo de estratégia perceptiva está em jogo no ato da leitura. Dessa forma, apesar de se basearem em concepções do funcionamento psicológico da criança diferentes, assim como teorias da aprendizagem distintas, o problema fundamental (e ponto de contato) entre os métodos relacionados se dá na questão de quais são as estratégias perceptivas: auditiva para uns, visual para outros.

No que se segue, refiro fundamentalmente ao método fonético, posto que o alfabético já não é mais tão comum – segundo Ferreiro (1984/2007).

E quais são as concepções psicológicas que o respaldam?

Este modelo, que é o mais coerente com a teoria associacionista, uma vez que reproduz, em nível da aprendizagem da escrita, o modelo proposto para interpretar a aquisição da linguagem oral. A concepção psicológica associacionista pleiteava que a aquisição da linguagem oral advinha simplesmente da criança imitar o que o meio social lhe oferece, e, mediante auxílios e insistentes associações, selecionar (adquirir ou aprender) aquilo que lhe serve.

Ao enfatizar as discriminações auditivas e as visuais, e as correspondências grafema- fonema, o processo de aprendizagem da leitura

é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos.

Fora isso, de acordo com Ferreiro (1984/2007), esse modelo ainda dicotomiza a aprendizagem em dois momentos descontínuos, pois quando ainda *não se sabe*, inicialmente, é necessário passar por uma etapa mecânica, e, depois, apenas quando *já se souber*, é que o indivíduo poderá chegar a compreender (momentos claramente representados pela sequência clássica "leitura mecânica, compreensiva") (FERREIRO, 1984/2007, p.22).

Contudo, durante os percursos ora apresentados, fora possível constatar que ambas as construções (quer seja referente à psicogênese do pensamento e da linguagem, ou à língua escrita) passam sim por etapas bastante parecidas, mas não no sentido de serem adquiridas por associações ou mediante reforço, mas por se tratarem de processos conceptuais – levando em conta suas especificidades, claro.

Em relação à primeira, por exemplo, primeiramente se tem o período de *balbucio*, seguido do de *lalação*, que são muito atrelados à imitação sensório-motora na qual a criança realiza repetições apenas pelo prazer de falar (**total indiferenciação**); depois surgem os primeiros *esquemas verbais*, que se relacionam ao surgimento da função simbólica infantil, e também revelam o primórdio da coordenação das ações em outro nível, agora representativo (**início de diferenciação**); ulteriormente, pelo aprimoramento dessas coordenações e novas coordenações, ve-se a palavra começar a desempenhar seu papel de signo, mas que, por influência da imagem mental, ainda de maneira estática e individual, caracteriza os primeiros conceitos (*pré-conceitos*) – **início de diferenciação, mas ainda sem coordenação**; e, somente após longo e árduo trabalho cognitivo de estabelecimento de relações e consideração destas, surgem, por fim, os *conceitos* operatórios, que são coroas desse desenvolvimento, uma vez que

são internalizados, reversíveis e levam em conta as ações inseridas em um sistema de relações – intra e interpessoais – coordenadas (**composição operatória**).

Já quanto à segunda psicogênese, agora referente à língua escrita, também como exemplo, a criança passa por fases em que, antes mesmo do início de seu processo de conceptualização, realiza suas garatujas apenas pelo prazer de grafar no papel seu traços aparentemente sem nexo (**total indiferenciação**). Depois, em um período em que a marca gráfica ainda não tem relação alguma com a linguagem (*fase pré-silábica*), a criança constroi hipóteses acerca da linguagem escrita que lhe são originais e segundo as quais, o que se representa por meio da escrita é essencialmente o nome das pessoas/os objetos, e que para se escrever precisa-se tanto de um número mínimo de caracteres como de uma variedade destes (**início de diferenciação**). Posteriormente, o sujeito passa a atribuir um valor sonoro para cada letra e a escrita passa a estar relacionada à linguagem, então; entretanto, o relacionamento entre as partes e o todo ainda não é contemplado (ocorre, na escrita, a supressão dos artigos e outros elementos linguísticos), sobretudo devido à participação da imagem ou do nome dos objetos/pessoas (**início de diferenciação, mas ainda sem coordenação**). Será somente depois, quando aquilo que o meio externo oferece ao sujeito entrar em conflito com os seus modelos próprios é que, de fato, haverá a necessidade do indivíduo considerar as particularidades e as coordenar com o que é geral à escrita – apesar de isto, neste momento, ainda enfrentar dificuldades. Quando os problemas forem superados, que a criança poderá abordar um modo coerente e lógico de interpretação (que é, por fim, o alfabético). Neste último, portanto, o sujeito já terá vencido as barreiras impostas por sua falta de coordenação anterior, possibilitando-o utilizar-se da escrita enquanto um sistema de representação de sua linguagem oral,

levando em conta e ponderando os aspectos particulares tanto de uma quanto de outra (**composição operatória**).

Tal ocorre na psicogênese do pensamento e da linguagem (oral), como na psicogênese da língua escrita, a influência da imagem (mental, figural ou do nome próprio) é marcante. Observa-se que a singularidade e a dificuldade da escrita é que se trata de um conhecimento cultural que precisa ser descoberto como um objeto do mundo. Além disso, a linguagem escrita é um sistema arbitrário, uma vez que dificilmente traz em si características explicitas e concretas de um objeto.

Nos dois processos, contudo, acompanha-se um desenvolvimento que parte sempre de um estado de menor equilíbrio para outro cuja estabilidade é maior e mais difícil de ser infringida. Além disso, em ambas psicogêneses, tanto na da linguagem e do pensamento quanto na da língua escrita, o papel da imagem é crucial: servindo tanto de base como de empecilho para os progressos.

Quadro 2 – Processos gerais e construções análogas.

Pensamento, linguagem e língua escrita:	**1º**	**Total** indiferenciação **(entre significante e significado)**
	2º	Início de diferenciação
	3º	Diferenciação – mas sem levar em conta as particularidades
	4º	Diferenciação considerando as peculiaridades – mas ainda **sem coordenação**
	5º	Composição (operação)

Fonte: elaborado pela autora.

Porquanto os primeiros conceitos aparentes – que são os pré-conceitos – participam ainda tanto dos esquemas verbais senso-motor, do quais advêm, como das imagens imitativas (ou símbolos lúdicos), que são insuficientemente socializadas, uma situação que é intermediária e indiferenciada também é ocasionada e correlativa ao que acontece no âmbito da língua escrita.

Isso se deve ao fato da imagem mental se constituir como um substituto para o pré- conceito - representando o indivíduo essencial. Nesse sentido, não obstante desempenhar seu papel original de significante, a imagem mental acaba por conservar também a função herdada de sua origem imitativa, e se constitui como um substituto parcial "da coisa significada".

Desta forma, por ser tanto a representante do indivíduo "típico" como um esquema individualizado como é, a imagem mental passa a ser não apenas mais um significante, mas o próprio significante, único representante do objeto que exerce a função de substituto de todos os outros (caracterizando o aspecto pré-conceitual do pensamento – pois a compreensão não leva em conta, ainda, a generalidade e individualidade total). Por isso que, pelo fato dos objetos estarem diretamente assimilados uns aos outros, o objeto "assimilante" se torna uma espécie de exemplo ou exemplar típico sobre os quais incorpora outros exemplos.

No nível da linguagem escrita, quando as diferenças que há entre os diferentes tipos de anotações gráficas não são relevantes para o indivíduo, as próprias propriedades do texto não são "assimiláveis" ou "interpretáveis", pelo contrário: todas as colocações são tratadas de forma similar.

Com relação ao ato de escrever do sujeito, a escrita aqui não pode funcionar como veículo de transmissão de informação uma vez que cada um pode interpretar sua própria escrita e não a dos outros – até porque, as escritas se assemelham muito entre si, mas isso não impede que as crianças as considerem como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente e isso basta.

Assim, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado, pois se quis escrever uma palavra em um caso, e outra palavra no outro caso...

Apesar disso, a generalidade completa só será atingida com a reversibilidade das operações, o que lhe possibilitará a formação conceptual cujas características são exatamente a generalidade e individualidade completas.

3. 3. 2 A língua escrita como representação conceptual da fala

Para aprender a ler e escrever, o indivíduo necessita entender a relação estabelecida entre fala e escrita e conhecer o sistema de regras da escrita.

A linguagem, seja ela oral ou escrita, assim como as outras manifestações da função simbólica, é construída pelo sujeito à proporção de suas necessidades. Além disso, ela já se encontra toda organizada socialmente e contém, previamente à aprendizagem dos indivíduos, um conjunto de regras próprias que devem ser consideradas por eles, além de seus instrumentos (relações, classificações, etc.) a serviço do próprio pensamento.

Claro que na interpretação da língua escrita como objeto de conhecimento intervém o saber da criança sobre sua língua oral. Contudo, esse saber pode favorecer ou dificultar o progresso da língua escrita.

Qual é o conhecimento da língua oral envolvido? Mesmo que inconscientemente, a criança quando chega ao ensino fundamental, por volta de seus seis ou sete anos, possui e faz (bem o) uso de um saber linguístico relevante, e, em muitas das vezes, utiliza a sua língua oral como signo verdadeiro – enquanto substituto de um objeto ausente, tanto o ponto de vista sintático quanto no ponto de vista semântico (isto é, a disposição das palavras, a organização das frases, a estruturação interna e funcional, ocorrem de forma lógica, mesmo em meio a múltiplas combinações possíveis para transmitir um significado compreensível) –, que é o próprio conceito. Todavia, **a criança precisará, a partir de um processo ativo de *reconstrução* de sua parte, compreender o *modo de produção* de sua fala e o reconstituir internamente, e representar essa estruturação lógica, interna e funcional na escrita** (que é apenas uma forma alternativa de linguagem).

É nisto que o desenvolvimento da língua escrita para o sujeito consiste; e por assim ser, acaba não sendo necessário *ensinar novamente* como se fala (ou como se pensa que se deva falar).

O que gostaria de – e assim, amiúde – destacar é que a aquisição da língua escrita pelo sujeito se trata de uma ***apropriação de significado***, ou ainda uma busca por *interpretação*, que é, em outras palavras, o *processo de conceptualização* – assim como no processo de desenvolvi-mento da linguagem (oral) e do pensamento conceitual.

Ambos os processos envolvem dificuldades semelhantes. Mas não se trata apenas de se transportar um conhecimento ao outro: a língua

escrita tem as suas especificidades, e, além das dificuldades "comuns", concomitantemente defronta-se com as peculiaridades desse novo objeto e precisa coordená-las em conjunto (compor/operar).

Visto que, por a língua escrita ser uma forma diferente de uma mesma língua (em sua forma verbal), o sujeito deverá conhecer o funcionamento dessa língua – ser um representante (substituto) de algo significado, o que é comum para ambas formas linguísticas (tanto oral como escrita) – integrando (levando em conta) suas particularidades.

De qualquer forma, em vista do pensamento de Piaget (1936/1987; 1945/2014) e Piaget e Inhelder (1964/2006; 1966), entre outros, não será o aparecimento da linguagem o fator responsável pela evolução da inteligência sensório-motora para a inteligência conceitual, uma vez que não cabe à linguagem a primazia pela transformação dos esquemas verbais em pré-conceitos e logo em conceitos – antes disso, dever-se-á muito mais a toda função simbólica, a qual se consolidará através da permanente organização e reorganização das ações no âmbito representativo –, assim como também não lhe valerá a aprendizagem da linguagem escrita, pois essa não ocorre, exclusivamente, por causa da transmissão verbal.

De acordo com a epistemologia genética, a socialização e a verbalização dos esquemas são consideradas apenas como integrantes de uma das dimensões de um desenvolvimento geral. Por assim ser, as etapas constatadas segundo a dimensão social (signos linguísticos e escritos) são elas mesmas esclarecidas pelas fases do processo evolutivo interno que conduz a inteligência sensório-motora à inteligência conceptual.

Como muito bem apresentaram Piaget e Inhelder (1966/2006), pesquisas sobre a constituição das regras gramaticais, inspiradas nas hipóteses de Chomsky, evidenciam que a aquisição das regras sintáticas

não se limita a uma imitação passiva, comportando, ao invés disso, além de uma parte considerável de assimilação generalizadora, certas construções originais.

Essa primeira descrição já oferece traços semelhantes entre o que a criança passa quanto ao desenvolvimento de sua linguagem oral, bem como o que fora exposto em relação à língua escrita. As hipóteses da quantidade mínima e do nome, ambas também se tratam de construções originais da criança.

Outrossim, Piaget e Inhelder (1996/2006) demonstraram, embasados em pesquisas de colaboradores, que existem alguns modelos linguísticos infantis que ocorrem a partir de reduções das frases adultas e que obedecem a exigências funcionais. Além de serem próprio da criança, nesses modelos inéditos aparece a conservação de um "mínimo" de informação necessária, acompanhada de uma tendência a aumentar esse "mínimo".

Dessa forma, desde o fim do segundo ano de vida de uma criança típica, pode-se notar frases de duas palavras; depois pequenas frases completas sem conjunções nem atenuações; e um aumento progressivo das estruturas gramaticais. Bem como já havia destacado, a dificuldade maior atrelada à psicogênese do pensamento e da linguagem se refere à facilidade do sujeito de pensar por imagens (mentais), o que faz com que tanto seu raciocínio fique a meio caminho do que é geral e específico quanto sua linguagem também fique intermediária entre o diálogo verdadeiro e o monólogo.

O aspecto fundamental do pensamento (que é egocêntrico) reside justamente no fato do indivíduo se deter ao que é perceptível, ficando muito atrelado ao que é oferecido pelos fenômenos (suas percepções)

momentâneos(as), sem relacioná-los (coordenando-os com reversibilidade) com outros elementos; além de apresentar grande dificuldade em relacionar as partes com o todo e o todo com as partes, reciprocamente. E tudo isso por causa do seu pensamento estar fixado (atrelado) precisamente às imagens mentais (que é estática e individual).

Tanto em um caso (pensamento e linguagem) como no outro (da língua escrita), o significante precisará deixar de ser exclusivamente a imagem mental para esta desempenhar o papel de apenas adjutora interna: o significante terá que passar a ser o próprio signo linguístico (seja ele oral ou escrito), para somente então poder considerar (levar em conta os) seus aspectos particulares e coordená-los, conseguintemente, com os aspectos gerais da língua (que é culturalmente construída).

A escrita fica centrada em (ou atrelada a), inicialmente, a imagem, depois, o ato verbal, e por isso não consegue levar em conta os aspectos próprios que lhe condizem, pois não oferece de forma direta a significação ao sujeito e acaba ocupando um segundo plano em sua interpretação. Trata-se, pelo contrário, de apenas transcrições da fala, as quais não garantem ao sujeito nada acerca de seu significado, embora busque interpretá-las ou dá-las sentido.

Por isso que, apesar de "silábica" (por estar vinculada à linguagem), a escrita não pode ser lida por qualquer um, pois lhe falta objeções e complementos que a possibilite de ser entendida. A não ser para o seu autor (o que a escreveu). Por isso ainda é subjetiva.

Entretanto, quando se converter em composição alfabética (ou seja, quando este compreender e empregar a função social da escrita (de comunicação), apresentar estabilidade na escrita das palavras, sabendo atribuir valor às partes menores e ao todo de forma composta (isto é,

sabendo, ao mesmo tempo, que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; que as sílabas juntas constituem palavras, e que ordenadas formam orações - e isso de forma coerente e coordenada, separando as palavras quando escreve frases, por exemplo), procurar adequar a escrita à fala (e não necessariamente a fala à escrita), conseguir realizar a leitura efetiva (com sentido) com ou sem ilustração, etc) para o sujeito que a utiliza, justamente por tê-la destacado da linguagem, da imagem, e de tudo o que ocupa o lugar de substituto do significado, para se tornar ela própria índices sobre o que dá significado, as demais ferramentas (seja a linguagem oral, ou a imagem mental, ou o desenho, etc.) precisarão servir apenas de auxílio para evocação do significado dos signos gráficos, para assim tomar o caráter de duplicar a apresentação perceptiva relacionada tanto aos aspectos da linguagem oral como os da linguagem escrita (ou seja, *descrever a linguagem oral por meio da escrita sem fazer parte integrante da primeira*).

Por isso, o falar no momento da escrita (fala que acompanha o ato de escrever – também denominada como egocêntrica) não é apenas primordialmente para o outro (aspecto comunicativo), mas é também e simultaneamente auxílio *para si* (aspecto intelectivo, regulativo).

Em síntese, Emilia Ferreiro acaba tecendo uma dura crítica quanto à concepção da escrita como cópia, por esta esconder a verdadeira escrita. Sem contar que - e ainda pior -, segundo ela, a concepção de leitura como decifrado não somente coibi a leitura, como ela também provoca outros problemas: isto porque, ao estabelecer correlações entre fonema- grafema, mesmo que não de forma intencional ou consciente, o professor é logo levado a abordar o problema da “boa” pronúncia, a qual, geralmente, fortalece a ideologia das classes dominantes dentro de uma sociedade de que o correto é apenas o que elas disseminam.

Para a autora, a escola agindo dessa forma não coopera para aumentar o número de alfabetizados, pelo contrário, trabalha para a produção de analfabetos – uma vez que para se aprender a ler e escrever, é indispensável saber falar "bem".

Como se pode observar, de maneira geral, antes da influência das ideias de Ferreiro (1984/2007) se reduzia o ensino e a aprendizagem da língua escrita à qual seria o método adequado, ou ainda a qual a idade adequada, e não sobre o que a criança pensava. Na verdade, ela não pensava nada e era melhor que não pensasse mesmo. Mas os seus trabalhos trouxeram à cena o protagonista esquecido: a criança com a sua maneira de pensar e saber. A luta passou a ser, então, não para que os adultos reconheçam que a criança pensa, mas para que eles levem em consideração **o que ela pensa**.

O que acabei de assinalar à luz das hipóteses de Piaget e Ferreiro vão numa direção bem diferente das tradicionais.

Tradicionalmente se apontou que a criança deveria possuir, para aprender a ler, uma boa linguagem (ou um desenvolvimento suficiente da linguagem oral), avaliada em termos de vocabulário, dicção e complexidade gramatical. No entanto, no caso em que se verifica o âmbito da intervenção dos processos de tomada de consciência, a perspectiva muda, pois, mais do que "saber falar", trata-se de ajudar o sujeito a tomar consciência do que ele já faz com a linguagem quando fala: de ajudá-lo a tomar consciência de algo que ele sabe fazer: ajudá-lo a passar de um "saber-fazer" a um "saber acerca de", a um saber conceptual.

A língua escrita é, portanto, compreendida na perspectiva da epistemologia genética apenas como uma representação da linguagem oral. Dessa forma, não serão a transmissão verbal ou a oralidade em si as

responsáveis pela aquisição da língua escrita pela criança. Claro que a linguagem é um sistema já elaborado socialmente e se encontra em vias de conceptualizações para o indivíduo; contudo, os progressos da psicogênese da língua escrita são decorrentes unicamente da ação do sujeito sobre a escrita, que se incumbirá de organizar e reorganizar esse conhecimento relacionando-o com o saber verbal já adquirido.

Conclusão

> *A psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim como de fato se aprende. (...) O que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram é que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em prática sociais mediadas pela escrita.*
>
> Telma Weisz (2007)

Após a realização deste estudo, traço algumas conclusões que foram possíveis:

- O levantamento de trabalhos nacionais que estabelecem o vínculo entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, referidos na teoria de Piaget, e a psicogênese da língua escrita, abordada por Emilia Ferreiro, deu como resultado que dentre os textos encontrados e que foram por nós analisados, houve ausência de estudos que tratassem da problemática como me propus fazer;

- Realizei um estudo comparativo entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e o da língua escrita na criança, em duas obras consideradas clássicas de Jean Piaget e Emilia Ferreiro: "A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação", originalmente publicada em 1945, e "Psicogênese da língua escrita", originalmente publicada em 1979, respectivamente;

- Em uma primeira etapa, quanto ao trabalho de Piaget, descobri que o autor aborda o desenvolvimento do pensamento e da linguagem como processos complementares, uma vez que a possibilidade de se ter representações conceptuais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem, sendo que a recíproca não é verdadeira. A análise dos fatos genéticos fornece, sob a perspectiva piagetiana, uma resposta que se orienta no sentido de uma interação entre os mecanismos linguísticos e os mecanismos operatórios subjacentes, e não o contrário. **A relação existente entre o que ocorre no nível do pensamento e a aquisição propriamente dita da linguagem verbal** é, para Piaget, que a lógica do sujeito não pode estar ausente de nenhuma aprendizagem quando esta toma forma de uma apropriação de conhecimento. A compreensão do sistema linguístico é tida pelo autor como um processo de conhecimento, no qual o sujeito deste processo constrói uma estrutura lógica que constitui, ao mesmo tempo, o marco e o instrumento que definirão as características do processo. Assim, a estrutura sintática e semântica da fala acaba refletindo a estruturação do pensamento dos sujeitos;

- Segundo Piaget (1936/1987; 1945/2014; 1966) e Piaget e Inhelder (1966/2006), entre outros, não é o aparecimento da linguagem o fator responsável pela evolução da inteligência prática em pensamento conceitual. Bem menos cabe à linguagem a primazia pela transformação dos esquemas verbais em pré-conceitos e logo em conceitos. Até porque, para o autor, já há no período sensório-motor uma lógica prática, cuja origem deve-se, além da diferenciação, à organização e também à combinação dos esquemas de ações do bebê. Piaget (1966) reconhece o papel da linguagem no enriquecimento dos instrumentos cognitivos, uma vez que é um sistema já elaborado socialmente, no entanto deixa claro que os progressos do pensamento, sobretudo, representativo são decorrentes da

função semiótica no geral. Alerta ainda sobre a ingenuidade de se pensar que seria suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento (PIAGET 1923/1999; 1996; 1966). Portanto, há uma estruturação e uma gênese que envolve todo o desenvolvimento infantil cujos mecanismos e construções são comuns a todos os indivíduos e em relação a todo tipo de conhecimento. E essa foi o grande achado de Piaget, a partir do qual, pôde e discutiu diversos conteúdos. Acerca da língua escrita não o fez, especificamente; sendo da competência de Emilia Ferreiro e seus colaboradores assim o realizar;

- Em um segundo momento, então, debrucei-me sobre a contribuição fundamental de Ferreiro (1984/2007), a qual, por suas próprias palavras, deu voz ao que era ignorado nas relações de ensino-aprendizagem da língua escrita, ou seja, demonstrou através de muitos anos o que as crianças pensam sobre a escrita. Essencialmente, a hipótese da autora, ao encontro dos postulados de seu mentor Piaget, consiste na necessidade do sujeito agir (pensar) sobre a língua escrita, e, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo, construir suas próprias categorias de pensamento. De maneira geral, de acordo com a autora, precisa haver uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para se poder passar à escrita. E isso não é algo que ocorre de maneira imediata. Pelo contrário.

- Envolve construções próprias, originais do sujeito, que ao irem sendo confrontadas com o que corresponde aos padrões estabelecidos socialmente, vão passando de estados de equilíbrio inferior para outros de equilíbrio superior. Claro que nessa evolução, as hipóteses originais que a criança formulou são muito fortes, uma vez constituídas precisarão de algo muito maior (mais forte) para provocar desequilíbrio; talvez um questionamento que o desestabilize; ou uma informação que entre em choque com seu atual pensamento... É compreensível que nesse caminho

o sujeito tente resistir a abrir mão de suas convicções, até chegar em um ponto no qual essa abdicação se torne indispensável. Em seu término (ou seja, uma vez formada), então, a escrita possibilitará novos processos de reflexão (sobre a gramática, por exemplo), os quais sem ela dificilmente poderiam se consolidar;

- Portanto, pude salientar que, para alcançar uma escrita, não basta o sujeito ter uma linguagem, mas, além disso, precisa de um grau mínimo de reflexão sobre a linguagem que lhe possibilite tomar consciência dos mecanismos das propriedades dessa linguagem. Até aqui, minha busca foi a de evidenciar os processos que há tanto para a aquisição da linguagem oral, quanto para a aquisição da linguagem escrita, as quais ocorrem, bem como pude observar, de forma solidária ao desenvolvimento do pensamento conceptual na criança;

- Já em um terceiro momento, especificamente sobre os obstáculos (cognitivos) que devem ser superados pelo sujeito para alcançar uma tomada de consciência das propriedades fundamentais da linguagem, busquei frisar o papel da imagem (mental ou do desenho – no ato singular da leitura) que é, na verdade, o vínculo destacado entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e o desenvolvimento da língua escrita na criança. Esforcei-me em demonstrar como a imagem desempenha a função de dificultadora tão quanto de auxiliadora para os referidos desenvolvimentos; por que a referida dificuldade se relaciona a um problema conceptual (pois se refere a um processo de interpretação do mundo); e em que consiste especificamente este problema (o qual se relaciona com o papel desempenhado pela imagem);

- Na comparação entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição de sua linguagem escrita, destaquei que há processos de aprendizagem análogos que não passam pela aquisição de elementos soltos que vão se juntando aos

poucos; pelo contrário, passam pela construção de sistemas nos quais "o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total" (FERREIRO, 1984/2007, p. 25). Como apontou a autora, não se trata de ensinar novamente à criança o que ela já sabe fazer, mas sim de ajudá-la a tomar consciência de algo que ela já sabe fazer;

- Assim, o sujeito já sabe falar bem (ou seja, possui uma linguagem formada), mas será necessário a ele **que tome consciência do que ele já faz com a linguagem quando fala**, e transponha um *saber-fazer* para um *saber acerca de* (isto é, a um saber conceptual). Compreendi que, para se tomar consciência sobre algo, precisa-se reelaborar tais coisas em um novo plano. É exatamente isso que deverá acontecer com a língua escrita. Por isso que é quando começa a se perguntar "como eu faço para realizar isso", ou "o que é isso?", ou ainda "por que [disso]?", é que vai começar a conceptuar (ou dar interpretação/significação) e pode vir a aplicar esse saber em relação à linguagem escrita;

- Chegar à consciência é saber elaborar, reelaborar, saber coordenar as coisas, e isso não é dado pelos sentidos (a visão ou o ouvir, por exemplo), mas é um trabalho (árduo) do pensamento que você faz na prática: porque precisa conceituar, e isto significa precisamente estabelecer novas relações;

- Destarte, por fim, presumi e pude comprovar mediante os dados analisados que a transmissão verbal, apenas, não é suficiente e eficaz para a aquisição de conhecimentos, pois é ainda importante as possibilidades de interação do sujeito com os objetos e outros sujeitos do seu meio, a exploração, a experimentação e manipulação de materiais que atendam suas necessidades, e, sobretudo, as relações que deverão ser estabelecidas sobre estes aspectos. Assim como o "adquirir uma língua" ou o "aprender a falar" não se dá, de forma automática ou como em um passe de mágica, em determinado momento da vida do indivíduo, a escrita não é algo que

ocorre de semelhante forma; ao contrário, ambos são frutos de desenvolvimento, provenientes da coordenação das ações do sujeito, em uma contínua reelaboração e reconstrução.

A ideia de infância para nós é resultante do conjunto de relações da criança com o adulto e com a sociedade em que está inserida, englobando uma construção social, histórico e cultural, com caráter ideológico. Assim, a minha concepção de criança compreende um ser pensante, ativo, capaz e infinitamente desenvolvível dentro de suas limitações.

Nesse sentido, concebo o objetivo da educação proporcionar aos sujeitos seus desenvolvimento integral - cognitivo, afetivo, físico e moral - com a capacidade de operarem sobre os diversos objetos de conhecimento, conseguindo os inserir em um sistema de relações internalizadas e reversíveis, e assim os coordenar tanto no plano do pensamento como no da ação.

O conhecimento é também, por nós, considerado como todo e qualquer resultado construído na interação do sujeito com o meio físico e social, em um processo (permanente) de adaptação às perturbações deste meio e por meio de sua ação sobre o objeto de conhecimento.

Consoantes à Teoria de Piaget, são quatro os fatores que interferem na aquisição do conhecimento, sendo eles a maturação orgânica, a ação do sujeito sobre os objetos, as interações sociais e a equilibração. De maneira geral, é a ação sobre o objeto novo (assimilação) que causa um desequilíbrio no sujeito, o qual buscará refazer seus esquemas em função da novidade (acomodação), implicando nas adaptação ou no reestabelecimento de um equilíbrio em um outro nível (equilíbrio majorante), o qual, além de ser

sempre superior ao anterior, o conjunto de novas combinações e novos esquemas resultarão na construção de uma nova estrutura.

O desenvolvimento ocorre como um processo de sequências autorreguladoras de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações do meio físico e social, e cujo resultado é a passagem continua de um estado de menor equilíbrio (esquemas anteriores) para um estado de equilíbrio superior (novos esquemas). Constitui-se, então, uma nova estrutura quando o conjunto de esquemas desenvolvidos no processo contínuo de equilibração progressiva se reorganiza e se consolida.

No que se refere ao papel do desenvolvimento e da aprendizagem na aquisição do conhecimento, acredito que é o desenvolvimento que dá condições ao sujeito para novas aprendizagens, sendo esta resultante do desenvolvimento dos esquemas, e que podem ser generalizáveis em uma determinada ação.

Nesse processo, a linguagem assume o papel de ser somente um dos fatores necessários, mas não suficiente, para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Até porque, o referido desenvolvimento tem seu início no decorrer de todo o período sensório-motor, tendo como marco o aparecimento da intencionalidade nas ações da criança, por volta da quarta fase de tal estádio. A expressão verbal por si só, portanto, para nós, não explica o desenvolvimento da inteligência.

Não obstante o desenvolvimento não ser atribuído à socialização – apenas –, na perspectiva piagetiana, é indissociável a relação entre *cognição* e *afetividade*. A afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o inverso, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra: "a segunda [afetividade] impulsiona a primeira [cognição], e a

primeira explica como a segunda se torna possível" (PIAGET, 1937/2006b, p.12).

Ao professor caberia o papel de propiciar ambientes nos quais além de predominar o respeito mútuo, privilegiam, também, as relações que envolvem a cooperação, e nos quais as crianças tenham problemas a resolver! Porque isso que vai desencadear os conflitos e o desenvolvimento; além disso, para que, buscando fazer com que os alunos se descentrem de si mesmos a ponto de conseguirem relacionar e coordenar um ou mais aspectos (fora do seu próprio ponto de vista) e conquistem a reversibilidade (tanto da ação quanto do pensamento), o professor possa lhes proporcionar muito mais de *o que podem fazer*, mas *o que se faz com aquilo que se faz*.

Na psicogênese da língua escrita, explicitada por Ferreiro (1984/2007), ao invés de uma criança passiva aos reforços externos e que produz ao acaso respostas a esses estímulos, há um sujeito ativo que busca compreender a natureza da linguagem que se fala ao seu redor e que, ao procurar compreendê-la, busca regularidades, formula hipóteses, e põe à prova suas teorias (formulações, antecipações), criando, inclusive, uma gramática autêntica – quando não regulariza os verbos irregulares, por exemplo: dizem eu *ponhei*, no lugar de eu *pus*.

No percurso, o sujeito que procura ativamente compreender a linguagem, seja em sua forma oral ou em sua forma escrita, acaba buscando na língua regularidades e coerência que a tornam mais lógica do que na verdade é. De acordo com Ferreiro (1984/2007), o que anteriormente apareceria como um simples "erro", evidencia o incrível grau de conhecimento que uma criança tem sobre seu idioma.

Destaco aqui, então, esse fator que é fundamental e que não poderia deixar de extrair dessa abordagem – e nem deveria ser

negligenciado pelos professores –, que envolve a questão do "erro" – ou, conforme é tratado por Ferreiro (1984/2007), *erro construtivo*.

Pois no desenvolvimento da linguagem da criança, há um processo de aprendizagem que envolve a constituição de sistemas, os quais vão se consolidando na medida em que o valor das partes for se redefinindo em função das alterações do sistema global (integral); e nesse desenvolvimento surgem respostas que não se enquadram na categoria de *respostas corretas*, mas que também não impossibilitam o sujeito alcançar estas – na verdade, de certa forma, permitem os acertos posteriores.

Portanto, a fim de favorecer a aprendizagem da escrita, e uma vez que por si mesmo, o meio só não é capaz de gerar conhecimento, acredito que o papel que lhe caberá (ao meio, ou melhor, ao professor, especificamente) será, portanto, o de justamente ocasionar conflitos, sobretudo, por meio de indagações (questionamentos, perguntas) as quais deverão instigar a criança à pesquisa, à busca, à constatação. Assim, a criança sentirá por ela mesma a necessidade de pensar acerca do processo constituinte da escrita, e com o auxílio (no sentido de orientação) do professor, isso certamente a levará a progredir em suas conceptualizações acerca da língua escrita.

Mas por que me debrucei sob tais ponderações?

Teço tal consideração, pois, após essa busca por respostas às ponderações que estabeleci no início deste trabalho, mediante ao questionamento sobre se saber falar seria um subsídio (ou é um requisito) para se saber escrever, e ao buscar atribuir relações entre a psicogênese do pensamento e da linguagem e a aprendizagem da língua escrita, caminhei no sentido de considerar o "saber falar" como um fato importante mas não único para se aprender a escrever (fator necessário mas não suficiente); uma vez que o

sujeito terá que coordenar: organizar ambos conhecimentos considerando suas especificidades e os relacionando de forma geral, o saber falar se mostra, assim, mais como um apoio para a aprendizagem da língua escrita.

É nesse sentido que aponto, na medida do possível, para algumas implicações pedagógicas (educacionais) decorrentes do saber que esse estudo levantou.

Ferreiro (1984/2007) demonstra o quão várias das práticas usuais no ensino da língua escrita devem-se ao que se sabia acerca da aquisição da língua oral, principalmente antes dos anos 60 do século passado. Desta forma (e até então), a concepção sobre a aprendizagem da língua escrita era tida como uma reaprendizagem da língua oral, revelando já a íntima relação entre o desenvolvimento de uma, e a aprendizagem da outra. Estes princípios correspondiam, portanto, a concepções psicológicas precisas, além de se relacionarem com as seguidas posturas metodológicas dos educadores.

No entanto, ainda de acordo com a autora, comumente, a leitura e a escrita é ensinada à criança como algo estranho a ela própria, ou de forma mecânica, ao invés da levar a pensar que, ao invés disso, a língua escrita trata de um objeto que ela tem contato (ou seja, não é estranho a ela, mas é próximo) e é de seu interesse conhecê-lo. Entretanto, na concepção tradicional da leitura, o significado aparece em algum momento, magicamente, atraído pela oralização. Cabe à emissão sonora a graça de atribuir o significado, o qual surge e transforma assim a série de fonemas numa palavra. Nessa perspectiva, segundo a visão de vários autores contemporâneos, o circuito signo visual-tradução, sonora-significação não é um círculo inevitável, mas sim que surge como tal em virtude da importância desmesurada que a leitura em voz alta adquire na prática escolar.

Preocupa ainda saber que há professores que, pensando em ajudar os seus alunos, insistem em exercícios que associam o desenho com a escrita (e enfatizam somente isso!). Nesse caso, a imagem ilustrativa pode ser, no mesmo tempo que um recurso, um empecilho nesse processo. Isto porque, claro que o desenho serve de base conceptual para a escrita, mas a criança terá que pouco a pouco se desvincular dele para estabelecer relações entre a escrita e o signo verbal que a condiz.

Além disso, como bem destacou Ferreiro (1984/2007, p. 31), são muitos os docentes que "se veem obrigados a uma prática pedagógica dissociadora". Posto que para alguns conteúdos escolares (sobretudo nos referentes ao conhecimento lógico-matemático) agem buscando ser coerentes com os pressupostos piagetianos (ou, ao menos, tentam sê-lo), na maioria das vezes, e em relação a outros conteúdos (como quanto à aquisição da língua escrita), acabam desempenhando uma postura que condiz muito mais a outras práticas, como por exemplo a associacionista (sendo que por vezes, sem ao menos saber disso), e vivendo, dessa forma, uma verdadeira incoerência epistemológica em seus viver pedagógicos.

Tal dicotomia acaba sendo insustentável na prática, pois partem de concepções muito distintas acerca do desenvolvimento infantil e da própria criança: ora tratada como ativa, criadora e inteligente (ser pensante), outrora passiva, receptora e ignorante.

Por mais que o construtivismo tenha chego ao Brasil, espalhado-se rapidamente e atingido as salas de aula de todos os estados (uma vez que, além de medidas estaduais, houveram também vários programas nacionais, divulgados pelo Ministério da Educação e Secretarias), acredito que, infelizmente, o saber desenvolvido por meio desse trabalho pouco (ou nada) é conhecido pela massa do professorado de nosso país (ou, quiçá, do mundo).

Ou seja, levanto destaque para a forma como a proposta construtivista sobre o desenvolvimento infantil chegou até nossas escolas, não conseguindo, pelo jeito, atingir a nível satisfatório (assim como Silva [2015] e Moura [2009] – sobretudo –, entre outros pesquisadores já destacaram) o nível de reflexão dos professores acerca dos processos do desenvolvimento da criança. Ao contrário, tais programas por nós referidos (principalmente na introdução do trabalho) foram ofertados e acatados por grande parte de seu público apenas a serem incorporados, e (indiretamente) recebidos como "receitas" para simples aplicação. E isso não entra na tomada de consciência dos indivíduos.

Assim, a forma que Ferreiro descobre como a criança constrói seu conhecimento acerca da leitura e da escrita é aprendida pelos professores, mas na hora deles "fazerem" ela se transforma em transmissão – e não em tomada de consciência. E o nó então está dado: a concepção que está na mente do professor é que a alfabetização exige transmissão, o que contradiz os achados e a própria teoria de Emilia Ferreiro.

Isso não exclui aquilo que já discuti anteriormente, de que por si, o meio só não é capaz de gerar conhecimento. Na verdade, fortalece nosso argumento. É nesse sentido, inclusive, que, assim como muitas crianças de classe média, conforme diagnosticado por Ferreiro (1984/2007), mesmo com toda instigação do meio, aprendem sozinhos algo muito diferente do que ele oferece (que se trata de suas ideias, teorias e hipóteses, por exemplo), os professores, ao receberem também uma formação puramente por transmissão, acabam tendo suas práticas pautadas mais no senso comum (ou em teorias que vão de encontro ao construtivismo, como as correntes educacionais tradicionais), do que um fazer fundamentado e coerente com aquilo que defendem para os seus alunos e que em seus discursos se aproximam da epistemologia genética – ou Teoria de Piaget.

Ao expor tais considerações acerca dos processos de construção da psicogênese do pensamento, da linguagem e da língua escrita, pondero ser expressivo o auxílio deste estudo teórico/bibliográfico para refletir sobre as implicações educacionais e pedagógicas para que, de fato, ocorra a aprendizagem da língua escrita por meio do trabalho intencional e as dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização (tanto de crianças nas séries iniciais, como de adultos na Educação para Jovens e Adultos [EJA]).

Seguindo para o final, consoante a Dongo Montoya (2014), considero que as leituras são sempre parciais, e mesmo assim, é um absurdo pegar uma obra inicial e taxar que o que está nela é a teoria "fechada" do autor. Assim, a minha intenção com este estudo não foi a de reduzir a teoria dos autores utilizados à exposição que me empenhei em realizar, mas de mostrar ao leitor, de forma ainda que sucinta, os pontos dessas teorias que vão ao encontro de o meu intento (e problema) inicial(ais).

Bem como ressaltou Sinclair (2007, p. xii), "esse tipo de aproximação teórica e experimental a tão importante problema pode me abrir horizontes insuspeitados, ainda que, evidentemente, não possa proporcionar nem soluções 'mágicas' nem (ainda menos) 'receitas'".

Espero, ainda assim, que a partir deste estudo, seja pertinente estabelecer (até posteriormente aprofundadas) as também possíveis implicações educacionais referentes às propostas (práticas, propriamente ditas) pedagógicas para a aprendizagem da língua escrita. Antes disso, teoricamente falando, seria interessante demarcar por que é necessário e como ocorre a tomada de consciência a respeito dos mecanismos das propriedades da linguagem no processo de aquisição da língua escrita pela criança. Desde já esclareço que, sem dúvida alguma, as reflexões e decorrências aqui abarcadas não excluem as contribuições de outros autores com propostas de práticas pedagógicas que possibilitam pensar

sobre as dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização, as quais, inclusive, podem ser vistas como muito próximas de (e até amparadas por) a epistemologia de Jean Piaget. Destarte, acredito que este trabalho trilhou um percurso satisfatório em prol da busca pelas respostas à questão inicial – foco da presente pesquisa.

Glossário

Abstração reflexiva – Para Piaget, segundo La Taille (2015), o sujeito realiza uma abstração reflexiva toda vez que pensa sobre a sua ação, pois retira (abstrai) o conhecimento não dos objetos, mas da relação e coordenação de suas ações sobre os objetos.

Acomodação – Compreendo a *acomodação* como sendo a modificação dos esquemas ou estruturas do sujeito em função do objeto ou elemento específico que está tentando assimilar através de um esforço pessoal. O sujeito age, então, no sentido de se transformar para entrar em equilíbrio com o meio. (PIAGET, 1936/1987).

Assimilação – Entendo como processo de *assimilação* a incorporação de um elemento do meio exterior aos esquemas de ação do sujeito; ou seja, ao agir, o sujeito se apropria do objeto de conhecimento para atender às suas necessidades. (PIAGET, 1936/1987).

Assimilação egocêntrica – Também conhecida como *assimilação deformante*, ou ainda, *assimilação direta*, compreende a incorporação de significado pelo sujeito de forma imediata (sem mediação e estabelecimento de relações) o que faz com que a realidade (social ou física) seja assimilada como a criança pode ou deseja. Ou seja, ela não raciocina com o pensamento lógico e sim, brinca com a realidade (os significados que ela dá para os conteúdos de suas ações são deformações dos significados correspondentes convencionalmente). (PIAGET, 1923/1999; 1936/1987; 1945/2014; PIAGET; INHELDER, 1975).

Balbucio – Expressões orais em que a criança se utiliza de repetições de sons apenas pelo prazer de falar e sem nenhuma preocupação de se dirigir a alguém. (PIAGET, 1923/1999).

Desenvolvimento – Processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem, de etapas ou fases mais primárias para outras posteriores que sempre implicam níveis superiores e mais estáveis. (PIAGET, 1936/1987).

Egocentrismo – Trata-se de um fenômeno (e não de um estádio ou fase) do desenvolvimento, cuja manifestação se dá tanto no âmbito cognitivo quanto social. Piaget concebe o egocentrismo do pensamento infantil como o elo de todas as características específicas da lógica das crianças, e o termo exprime, em essência, a irreversibilidade das ações, ou ainda o fenômeno que constitui um dos maiores obstáculos à coordenação de perspectivas, descentração e cooperação. De acordo com o autor, o egocentrismo infantil é então uma indiferenciação entre o eu e o meio social, sendo que essa centralização (ou indiferenciação) também explica simultaneamente a irreversibilidade do pensamento e a ilusão de ponto de vista que tratar-se-ia da assimilação à atividade própria. (PIAGET, 1923/1999; 1932/1994; 1945/2014; 1947/2005).

Esquema – Tudo o que é generalizável (comum) numa ação, e possibilita a aplicação dessa mesma ação em situações diferentes. (PIAGET, 1936/1987).

Estrutura – Conjunto de elementos organizados em um sistema (o qual é apresentado em uma lei de totalidade de tal forma que os elementos não podem ser caracterizados ou definidos independentemente). (PIAGET, 1964/2006a).

Epistemologia – Ciência que tem por objetivo investigar a formação dos conhecimentos como tais, isto é, as relações cognitivas entre o sujeito e os objetos do conhecimento. (PIAGET, 1978).

Função simbólica – Aparece durante o segundo ano de vida dando continuidade em outro plano às ações sensório-motoras iniciais. Significa a possibilidade do sujeito diferenciar significantes de significados e é evidenciada por meio de cinco manifestações (que se tratam de substitutos que representam algo evocado): a linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida, a imagem mental e o desenho. (PIAGET, 1945/2014).

Gênese – Sistema mais ou menos determinado de transformações, que comporta uma história e conduz um estado de menor estabilidade a um estado de maior estabilidade do que o estado inicial e que constitui o seu prolongamento. (PIAGET, 1964/2006a).

Imagem mental – Na perspectiva piagetiana, a imagem mental passa a se constituir a partir da sexta fase do período sensório-motor, e permite a combinação mental, não restringindo as combinações somente àquelas ligadas à ação e à percepção dos objetos no presente. De acordo com Dongo Montoya (2005, p. 119), "observa-se que a solidariedade entre a imagem e o pensamento ocorre como uma interação, mas reconhecendo-se essa colaboração como condição de um processo de significação no qual a imagem é um significante simbólico e os esquemas mentais e conceitos são aqueles que outorgam as significações".

Imitação diferida – É aquela que é posterior à imitação sensório-motora e que precede a imitação representativa. Sua principal característica é de que acontece na ausência do objeto imitado, e sua parição indica a formação da imagem mental. (PIAGET, 1945/2014).

Justaposição – Ou de maneira *justaposta*, trata-se também de uma característica do pensamento egocêntrico (ou intuitivo) que tende em colocar as coisas lado a lado sem qualquer conexão lógica. (PIAGET, 1923/1999).

Operação – Conjunto de ações, sobre um número de elementos, internalizadas e reversíveis, inseridas e coordenadas em um sistema de relações. (PIAGET, 1945/2014). Ou seja, é conseguir pensar de maneira lógica, reversível, operatória, sobre proposições. Exemplo: Se todos os planetas são quadrados e a Terra é um planeta, logo, em pura hipótese, a Terra é quadrada.

Transdução – Ou raciocínio *transdutivo*, é o que conclui do singular ao singular, mediante sincretismo, sem alcançar a necessidade lógica nem as leis gerais, devido à falta do sentimento da reciprocidade das relações. (PIAGET, 1923/1999).

Referências

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo:** de Piaget a Emilia Ferreiro.7. ed. 4a impressão. São Paulo: Ática, 2002.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** alfabetização. Brasília: A Secretaria, 1999.

CHOMSKY, Noam. A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget. *In*: PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem:** o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983. p. 50-73.

DOLLE, Jean-Marie. Linguagem e pensamento. In: DONGO MONTOYA, Adrián Oscar; MORAIS- SHIMIZU, Alessandra; MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro; MOURA, Josana Ferreira Bassi de. (Org.). **Jean Piaget no século XXI:** escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. pp. 99-116.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. Situação didática. In: **Disciplina "Pensamento e linguagem"**: análise genética e epistemológica. Curso de Pós-Graduação em Educação. UNESP - Univ. Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2014.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. Aquisição da linguagem e pensamento: para além dos reducionismos endógenos e exógenos. In: DONGO MONTOYA, Adrián Oscar; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra; MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro; MOURA, Josana Ferreira Bassi de. (Org.). **Jean Piaget no século XXI:** escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. pp. 117-135.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. In: **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 11, n.1, p. 119-127, jan-abr. 2006.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. **Piaget:** imagem mental e construção do conhecimento. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. Sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vygotsky e Piaget. In: **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 92, p. 26-37, fev. 1995.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita.** Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: ARTMED, 2007. (Original publicado em 1984).

FERREIRO, Emilia. Consciência fonológica é pré-requisito para escrever?. *In*: **Grandes diálogos:** Nova Escola. Entrevista com Emilia Ferreiro. Nova Escola, 2013a. 8'24". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B0cyJgzkB6w&feature=youtu.be. Acesso em: janeiro de 2016.

FERREIRO, Emilia. Emilia Ferreiro: a importância da criança escrever conforme suas ideias. In: **Grandes diálogos:** Nova Escola. Entrevista com Emilia Ferreiro. Nova Escola, 2013b. 4'50". Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/emilia-ferreiro-importancia- crianca-escrever-conforme-suas-ideias-744629.shtml. Acesso em: janeiro de 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: ARTMED, 2007. (Original publicado em 1984).

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOLDMANN, Lucien. Introducción general. *In*: GOLDMANN, L.; BLOCH, E.; KAHN, G.; DERRIDA, J.; ABRAHAM, N. **Las nociones de estrutura y génesis.** Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 1975. p. 9-33 (Original publicado em 1966).

LA TAILLE, Yves de. Jean Piaget. In: **Coleção Grandes Educadores.** 2015. Disponível em: http://youtu.be/PBVNYRQP7Sk. Acesso em: março de 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, M. R. L., et al. (Orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online].** São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 245-275.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. A linguagem oral e o ensino de língua portuguesa. In: **V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, promovido pela UFOP - Universidade Federal de Minas Gerais.** 2001. Disponível em: http://www.ichs.ufop.br/conifes/. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: **Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 19 de fevereiro de 2016.

MOURA, Josana Ferreira Bassi de. **Insucesso dos alunos em leitura/escrita:** As pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa? 2009. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança:** conservação e atomismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Original publicado em 1966)

PIAGET, Jean. Comentários de Piaget sobre observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: "A linguagem e o pensamento da criança e "O raciocínio na criança". *In*: Apêndice da edição italiana de VYGOTSKY, L. S. **Pensiero e Linguaggio.** Firenze: Giunti, 1966.

PIAGET, Jean. Prefácio. *In*: BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1978. p. 5-6.

PIAGET, Jean. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. *In*: PIATTELLI- PALMARINI, Massimo. (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem:** o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983. p. 39- 49.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. (Originalmente publicado em 1936).

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1923).

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança.** Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005. (Original publicado em 1947).
PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 5. reimpressão. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Original publicado em 1964).

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2006b. (Original publicado em 1937).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2014. (Originalmente publicado em 1945).

SASSO, Bruna Assem. **A linguagem egocêntrica em Vigotski e Piaget:** representações de professoras e implicações educacionais. 2013. 205f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SCHNEIDER, Castilho Francisco. **Aquisição da linguagem oral e escrita.** s.l. s.d. Disponível em: http://www.ulbra.br/letras/files/aquisicao-da-linguagem-oral-e-escrita.pdf. Acesso em 13 de julho de 2015.

SILVA, Eliane Paganini da. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem:** uma contribuição piagetiana. 2015. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

SINCLAIR, Hermine. Prólogo. *In*: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMITH, Frank. The relation between spoken and written language. *In*: LENNEBERG, E; LENNEBERG, EI. (Orgs.). **Foundations of language development.** v. 2. New York and Londres: Academic Press; Paris: UNESCO Press, 1975.

WEISZ, Telma. Apresentação. *In*: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alessandra Arce Hai
Alexandre Filordi de Carvalho
Amanda Valiengo
Ana Crelia Dias
Ana Maria Esteves Bortolanza
Ana Maria Klein
Angélica Pall Oriani
Eliana Marques Zanata
Eliane Maria Vani Ortega
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fernando Rodrigues de Oliveira
Francisco José Brabo Bezerra
Genivaldo de Souza Santos
Igor de Moraes Paim
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jussara Cristina Barboza Tortella
Lenir Maristela Silva
Livia Maria Turra Bassetto
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Márcia Lopes Reis
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Marilene Proença Rebello de Souza
Mauro Castilho Gonçalves
Monica Abrantes Galindo
Nadja Hermann
Pedro Laudinor Goergen
Tânia Barbosa Martins
Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo

Apesar de se encontrar produções sobre alfabetização, inclusive sob o referencial teórico de Emilia Ferreiro, não se achou nenhuma que buscasse relacionar o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da língua escrita na perspectiva da epistemologia genética. Assim, a intenção deste livro é abordar a o desenvolvimento infantil e a psicogênese da língua escrita para além das "fases" ou "hipóteses de escrita". O que a aquisição da língua escrita tem a ver com a aquisição da linguagem oral e do pensamento? Será que haveria relações? Quais são os processos: como acontece e por quê acontece de tais formas? O que está por trás disso? É isso o que este livro aborda.

Que este livro gere reflexões, alcançando e auxiliando pais, professores, pesquisadores e afins quanto aos aspectos do desenvolvimento infantil na Educação Básica, a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fornecendo embasamento teórico para discussões e práticas educativas conscientes e intencionais para/acerca dos processos intrínsecos ao desenvolvimento dos sujeitos.